Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal

Luz Elena Gallo Cadavid
(Editora)

Grupo de Investigación
Estudios en Educación Corporal

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803

Funámbulos Editores

Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal

Luz Elena Gallo Cadavid
Editora

Autores
Luz Elena Gallo Cadavid
Carmen Emilia García Gutiérrez
Sol Natalia Gómez Velásquez
Gloria María Castañeda Clavijo
Nora Elena López López
Julio César Gil Valencia
Andrés Klaus Runge Peña
Andrés Felipe Correa Castaño

Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal

Editora
Luz Elena Gallo Cadavid

© Funámbulos Editores, 2011
Medellín - Colombia
© Universidad de Antioquia
Instituto Universitario de Educación Física
Grupo de investigación Estudios en Educación Corporal

© Luz Elena Gallo Cadavid
© Carmen Emilia García Gutiérrez
© Sol Natalia Gómez Velásquez
© Gloria María Castañeda Clavijo
© Nora Elena López López
© Julio César Gil Valencia
© Andrés Klaus Runge Peña
© Andrés Felipe Correa Castaño

Carátula
Elmer Restrepo, Las fragancias de la noche. Collage, 2011

Edición
Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal

Corrección de estilo
Juan Fernando Molina Jaramillo

ISBN
978-958-8709-49-9
Depósito legal que previene la ley 44 de 1993

Copy Left
Se permite la copia total o parcial de los contenidos de este libro siempre y cuando se respete la autoría y su utilización sea con fines académicos.

Impreso en
INTEMPO

Contenido

Introducción - - -

Introducción

"Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya sé, nunca tendría el valor de comenzarlo. Escribo precisamente porque no sé todavía qué pensar sobre un tema que atrae mi atención. Al plantearlo así, el libro me transforma, cambia mi punto de vista… Cuando escribo, lo hago, por sobre todas las cosas, para cambiarme a mí mismo y no pensar lo mismo que antes"

Michel Foucault, 2003

En este libro, que es resultado de investigación, estamos presentado un tema de estudio: la Educación Corporal, el cual se ha convertido en una forma de habitar poéticamente lo que somos y lo que hacemos. Tratamos de leer a Friedrich Schiller, Federico Nietzsche, Michel Foucault, Ovide Decroly y Jean-Jacques Rousseau, alrededor y a partir de las ideas de cuerpo y educación. Fuimos tras sus señales, destacamos puntos de inflexión, seguimos sus tramas con el único interés de abrir horizontes de interpretación de la relación cuerpo-educación para un escenario académico necesitado de una significación.

La presencia de este libro se constituye en una experiencia inquietante ante la pregunta, la lectura y la escritura. En el transcurrir de los textos, el lector encontrará trazos silenciosos, sonoros y melodiosos que producen resonancias vibrantes acerca del sentido que cobra hoy el cuerpo en la Educación. Nos hemos inquietado por este tema porque hemos visto que la mayoría de estudios en torno a la educación del cuerpo parecen detenerse en dos perspectivas teóricas. En la primera, el cuerpo es un conjunto de órganos (que tendría el mismo estatuto que las cosas) en el que se problematiza el cuerpo en su naturalización y como materia, como es el caso de la Educación Física (*Körpererziehung*). En la segunda, el cuerpo es una construcción social y simbólica, inscrito en una dimensión social y cultural que imparte sentidos a los cuerpos.

Un estudio del cuerpo en perspectiva pedagógica se ocupa menos del cuerpo objeto, anatómico y orgánico conglomerado de partículas, órganos y elementos cuantificables y analizables con precisión y objetividad, y más del cuerpo como construcción simbólica, perspectiva desde donde se está construyendo el discurso de la Educación Corporal[1] (*Leibeserziehung*). El cuerpo como problema de estudio ha sido pensado y documentado por las Ciencias Sociales y por las Ciencias Naturales; esta clasificación es cómoda por sus efectos didácticos porque ofrece un panorama en este campo de conocimientos y sirve para organizar contenidos que transgreden sus fronteras respectivas.

---

[1] Así lo demuestran algunas investigaciones del grupo de *Estudios en Educación Corporal* de la Universidad de Antioquia: 1. Recuperación de fuentes documentales para la historia de las prácticas pedagógicas del cuerpo escolarizado en la primera mitad del siglo XX en Medellín. 2. Aportes antropológico-fenomenológicos sobre la corporalidad y el movimiento humanos para una Educación Corporal. 3. Vivencia de prácticas corporales artísticas: allegar-se al cuerpo vivido desde las expresiones dancísticas. 4. Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal. 5. Aportes para una fundamentación antropológico fenomenológicos sobre la corporalidad y el movimiento para una Educación Corporal. 6. Formación del gusto en perspectiva educativa. Una interpretación desde Friedrich Nietzsche hacia una Educación Corporal. 7. La experiencia de la corporeidad en relación con la salud: relatos de vida en mujeres que danzan. 8. El cuerpo en perspectiva de una hermenéutica de la sensibilidad como ámbito de estudio de la Educación Corporal.

Nuestro interés en torno a la relación cuerpo-educación nos ha llevado a revisar los problemas que han planteado la Filosofía y la Pedagogía en torno al cuerpo. La Filosofía, desde Platón en el diálogo *El Cratilo o del Lenguaje*, el cuerpo tiene dos significados: *Soma*, que es el portador o guardador del alma, y *Seema*, que es el medio por el cual el alma expresa todo lo que quiere decir. En el sensualismo francés del siglo XVIII, el cuerpo constituye nuestro frente de identidad e inscripción más inmediato en la medida en que el cuerpo es uno de los datos constitutivos y evidentes de la existencia humana. La Fenomenología del siglo XX, ofrece una nueva visión filosófica de la corporalidad, en tanto que el cuerpo no sólo es concebido como una realidad observable en tanto objeto, sino que se entiende como una dimensión del propio ser, en palabras de Merleau-Ponty (1975), como es el medio de nuestro ser-hacia-el-mundo y el que da lugar a la existencia: es en y con el cuerpo como cada uno de nosotros nace, vive, experimenta, sufre, goza, padece, piensa y muere. No hay nada que podamos decir, sentir, pensar o desear en donde no esté implicado nuestro cuerpo.

Además de estos pensamientos filosóficos, el estudio del cuerpo ha pasado por temas tales como el alma y sus pasiones, el entendimiento humano, y la finitud de su condición humana, entre otros. También por estudios críticos de cómo se ha tratado el cuerpo: cuerpo/alma, cuerpo/máquina, cuerpo/materia, cuerpo/mente, cuerpo/sujeto y cuerpo/objeto. Filósofos como Schiller, Nietzsche y Foucault han invertido estos dualismos y han pensado el cuerpo en una perspectiva, más antropológico-filosófica, que evade el maniqueísmo mencionado anteriormente.

Además de la ruta filosófica como ámbito para pensar la Educación Corporal, está la Pedagogía, que en su sentido moderno se ocupa de las reflexiones sobre la educación y la formación humana. Pero en un sentido específico, nos interesa problematizar las maneras como se ha educado el cuerpo. Según la historia de las ideas, en la Grecia antigua, se aspiraba a una educación íntegra e integral que se denominaba *paideia*. Ella incluía la educación del cuerpo, la educación elemental y la educación musical. Este ideal de formación fue perdiendo su contorno unificado y se fue "intelectualizando" —al quedar como problema dentro de las grandes escuelas del pensamiento filosófico que se fueron constituyendo: Hedonismo, Epicureísmo, Orfismo, Platonismo, Aristotelismo, etc.—. Por otra parte, los intereses educativos y formativos se desplazaron sobre todo hacia una educación musical y elemental, y la educación del cuerpo quedó circunscrita al problema del mejoramiento del bienestar.

Durante el Medioevo (250 D.C. – 1500 D.C.), entre la desaparición del Imperio Romano y la caída de Constantinopla, se impuso un orden universal cristiano —teocrático— con el que se estableció una imagen de hombre universal y cristiano-religiosa en el marco de un pensamiento basado en la doctrina de la *Imago Dei*, en la idea del más allá y en la institucionalización del ascetismo. La educación, concebida desde el punto de vista institucional, tuvo su realización y transmisión sólo en instituciones cristianas como monasterios

y conventos. Con respecto a la educación del cuerpo se impusieron prácticas para regularlo, controlarlo, contenerlo, flagelarlo y mortificarlo, porque el cuerpo es el lugar de los deseos, de las pasiones, de los impulsos, de la sexualidad, de la sensibilidad. El cuerpo es materia pasajera y fuente de pecado.

En el Renacimiento-Humanismo, aproximadamente entre 1500 y 1670, se impuso una nueva concepción de mundo que, en términos de una historia de las ideas, vino expresada con la concepción cartesiana de que el hombre podía darle forma al mundo a partir de su propio pensamiento. Si bien durante este período continúan las prácticas ascéticas del cuerpo, al mismo tiempo se convierte en objeto de interés estético, y se asiste a un redescubrimiento y secularización de él. En este período aparecen nuevas nociones de civilidad en las cuales se comienza a privatizar el cuerpo y lo ligado a él y se pone a los individuos en una nueva situación de distanciamiento con respecto a su propio cuerpo (cubiertos, pañuelos, ropa para dormir, espacios para hacer las necesidades personales, perfumes, etc.); es más, el cuerpo entró precisamente a fungir así como un criterio de distinción entre cortesanos, burgueses y el pueblo.

Durante la Ilustración, período denominado también por algunos el Siglo Pedagógico, el gran desiderátum era, siguiendo a Kant, que el hombre saliera de su autoculpable minoría de edad para, mediante el uso libre de su razón, convertirse en sujeto autónomo, mayor de edad. Con respecto a la educación del cuerpo, ¿qué empieza a destacarse?: que la educación tiene que ser racional y natural, que la educación no puede orientarse simplemente por una tradición no ilustrada, ni por los intereses del estado, que la educación debe capacitar para un accionar racional y autónomo, que mediante una educación natural y racional es posible lograr que los individuos desarrollen sus fuerzas y que ello supone una escolarización de las fuerzas y capacidades corporales, orientada hacia el endurecimiento, robustecimiento, dominio y control del cuerpo, así como el ejercitamiento, entrenamiento, corrección y domesticación de los cuerpos.

Esto llevó a que paulatinamente se consolidara una disciplina autónoma encargada de educar el cuerpo: la Educación Física. Se formó entonces un campo de saber cuyo interés educativo fundamental se centra en una metodización racionalizada del movimiento humano y cuyo fin es educar con y mediante los ejercicios físicos, las capacidades físicas y el deporte; las formas de educar son el mando, la modelización, la normalización, el conteo, la repetición, la homogeneización, y la noción de cuerpo educado pasa por el disciplinamiento, la domesticación y el entrenamiento, lo que Foucault denomina las maneras de obtener cuerpos dóciles.

Frente a esa visión de la educación moderna, que se dirige hacia lo razonable y estrecha lo sensible, hemos seguido a Schiller, Nietzsche, Foucault, Decroly y Rousseau para preguntarnos por el sentido de la Educación Corporal que surge a partir de las concepciones de cuerpo y educación desde las perspectivas de estos autores, que dirigen sus discursos a

partir de la Filosofía y la Pedagogía. Al ahondar en la Educación Corporal nos encontramos con una educación de la sensibilidad (Schiller), educación del gusto (Nietzsche), educación en las prácticas de sí (Foucault), educación sensorial (Decroly) y educación del cuerpo, los sentidos y la sensibilidad (Rousseau).

La pregunta de este estudio no se interrumpe; nos seguimos preguntando, seguimos habitando la inquietud por la Educación Corporal. Ahora bien: nos interesamos por las reflexiones pedagógicas que hacen una crítica al lugar que ha ocupado el cuerpo en la educación; que cuestionan la predominancia de la claridad cognitiva en la educación como expresión emanada de la racionalidad instrumental, ya que los discursos pedagógicos, que siguen siendo dualistas, se dirigen más a la inmaterialidad de una "mente" que debe dirigirse dirigir, o a un 'espíritu' que hay que formar. La educación es una experiencia de sentido y no meramente una cuestión gobernada por el principio del saber por el saber; conviene pensar que el hombre se encuentra siempre en capacidad de ir más allá de su naturalización porque, gracias a su dimensión simbólica, el hombre está en capacidad de hacer experiencia de aquello que le acontece en el contexto educativo.

La Educación Corporal en condición de sensibilidad.

Resonancias a partir de la obra de Friedrich Schiller

Luz Elena Gallo Cadavid

Docente de la Universidad de Antioquia
Doctora en Educación. Universidad de Antioquia
Grupo de Investigación: Estudios en Educación Corporal

Ilustración: Caspar David Friedrich.
Hombre y mujer contemplando la luna,
1830 - 1835

Capítulo uno

Una palabra únicamente quiere decir algo
en la medida en que quien la dice,
quiere algo al decirla…
Deleuze

Presentación

La Educación Corporal en condición de sensibilidad surge de la exigencia hermenéutica realizada discretamente a la obra de Friedrich Schiller. La estética schilleriana no implica una filosofía del arte ni una teoría de lo bello, expresa una preocupación por las condiciones de sensibilidad en la Educación. Después de haber estado atentos a las palabras de Schiller, de darles vueltas y más vueltas, de oírlas, mirarlas, pensarlas y sentirlas, hacemos una resonancia para decir algo respecto a la Educación Corporal, texto que queda abierto al oído atento y delicado del lector.

En un comienzo, nos planteamos una pregunta con moderada inquietud respecto al sentido de la Educación Corporal que incita el pensamiento pedagógico-filosófico de Schiller, aquél que transita entre la Filosofía, la poesía y la dramaturgia. Accedimos a su obra gracias a las traducciones, recogimos fragmentos de algunos lectores y, entre página y página, hurgamos en la intimidad de sus ideas respecto al cuerpo y a la educación.

Iniciamos este estudio siguiendo las huellas biográficas de Schiller, intentando hurgar en la intimidad de su vida, en sus intereses y en sus preguntas según la premisa de que su pensamiento se corresponde con su propia vida. Es un pensamiento que ostenta fuerza, grandeza y originalidad y que, al contrastarlo con el tiempo presente, da lugar para pensar la sensibilidad en la educación y preguntarnos por la Educación Corporal. Schiller se preocupa por el hombre, por la friolenta melancolía de su época, critica la educación del hombre moderno y propone una Educación Estética.

Nos inquietamos luego por las ideas de cuerpo, y nos encontramos que el hombre ha de entenderse a partir del cuerpo. Esta perspectiva antropológica se conjuga con la idea de un hombre que se visibiliza desde el punto de vista de lo corporal como razones y pasiones. El hombre es así mismo una unidad múltiple sensible-racional. Advertimos que lo decisivo en la imagen de hombre no está tanto en su unidad sino en el impulso de sus fuerzas intelectiva y sensible, que presuponen contradicción y lucha en el devenir humano.

Enseguida ahondamos en las ideas de educación, y nos dimos cuenta de que Schiller traza un camino de vital importancia para la Pedagogía: la Educación Estética, aquélla que pretende educar tanto la facultad del entendimiento –pensar, saber, capacidad de juzgar por medio de conceptos y de ofrecer explicaciones ‘objetivas’ o científicas–, así como la

facultad sensible –imaginación, sentimientos, sensaciones, estados de ánimo, valoraciones afectivas–. Esta dimensión antropológica hace ver que la Educación va dirigida no sólo a la actividad cognitiva que pasa por una racionalidad sino que, a la vez, va dirigida a un discurso estético hacia la formación de un "alma" bella. En este pasaje se despliega el lugar que tiene la educación para un devenir estético del hombre.

Finalmente, estuvimos atentos a una segunda resonancia respecto de la Educación Corporal. Este pasaje da lugar a una hermenéutica de la relación cuerpo-educación, en la que hay un retorno al cuerpo, lejos de dualismos reductivos; entendemos que las expresiones cuerpo y alma corresponden a artificios de lenguaje que permiten significar y caracterizar la corporalidad misma y decimos que el alma es el cuerpo, o bien, que el cuerpo es el alma. Congeniamos con la idea de la Educación Estética, que significa aprender tanto a ser sensibles como a pensar, y en virtud de una necesaria convergencia entre entendimiento y sensibilidad, decimos que la Educación Corporal implica educar un ser que siente-racionalmente. En atención a una educación que tenga como finalidad educar un "alma" bella, resaltamos el cuidado y la atención que el ser humano hace de sí, y de un conocimiento que no quede subordinado a la vida. Nos seduce una educación que privilegie la afección y le dé un lugar privilegiado a la experiencia como fuente de sentido: educar significa empujar al hombre a un saber de sí mismo. Si el arte inventa y eleva al hombre a nuevas afecciones y le enseña nuevas formas de ser afectado, exaltamos una formación como práctica estética.

1.Seguimiento de las huellas biográficas de Friedrich Schiller (1759- 1805)

Huellas biográficas de Friedrich Schiller (1759-1805)		
Entre la filosofía, la poesía y la dramaturgia		
	Algunas de sus preguntas	**Algunas Influencias**
Recibió educación en la *Hohe Karlsschule* que era a la vez cuartel, convento y universidad	Las relaciones políticas entre los hombres La situación del hombre moderno La libertad como exigencia fenoménico-antropológica	Sus profesores Jakob Friedrich Abel y Balthasar Haug le despertaron el entusiasmo por la literatura y la Filosofía Recibió influencias del empirismo y el racionalismo Crítico de algunas ideas de Kant De Adam Ferguson retomó la idea de la Filosofía moral De Garve retomó la concepción de libertad Se interesó por la filosofía de Shaftesbury, de quien retomó posteriormente la idea de hombre estético Los lazos de amistad que tuvo con Wilhem von Humboldt y Fichte aportaron a su teoría pedagógica Goethe le enseña la importancia de estudiar a los Antiguos. De él retoma la idea de "alma bella" La teoría de los impulsos la retoma de Fichte
Hizo parte del movimiento literario, musical y de las artes visuales que se llamó *Sturm und Drang* (tempestad e ímpetu)	**Su ideal** ↓ Una Educación Estética	
Su contexto: la Revolución Francesa		

Algunos rasgos de la vida de Schiller

Johann Christoph Friedrich Schiller nació el 10 de noviembre de 1759 en Marbach, Alemania, y murió el 5 de mayo de 1805 en Weimar, Alemania. Schiller, poeta, dramaturgo y filósofo, estuvo a punto de nacer en un campamento militar y su infancia estuvo rodeado de las filas militares, ya que su padre, Johann Kaspar Schiller, era cirujano militar del duque de Württemberg, aspecto que influyó para que Schiller ingresara en 1773 a la academia militar Hohe Karlsschule que era a la vez cuartel, convento y universidad. A pesar de los deseos de Schiller de estudiar Teología, por decisión soberana del duque tuvo que estudiar Derecho. Allí se convierte en el prisionero favorito del duque, quien intenta listar a Schiller para la actividad militar. La actitud del duque se puede resumir en la tiranía hacia los ciudadanos y hacia los estudiantes.

La educación que recibió Schiller en la Hohe Karlsschule tuvo de base principios como la subordinación, la disciplina y la competencia, en contra de los principios de la educación liberal de Rousseau que se imponía en el momento. Es de precisar que la estancia de Schiller en la Hohe Karlsschule se torna en gran parte traumática; incluso algunos estudiantes, entre ellos Schiller, desearon la muerte e intentaron suicidarse. La tiranía del duque ejerció una gran influencia en el pensamiento de Schiller, quien se convirtió en un crítico de los principios bajo los cuales se impulsó la Revolución Francesa: libertad, igualdad y fraternidad.

> "Espera al muchacho una vida de cuartel rigurosamente disciplinada y vigilada, una uniformación militar: chaqueta azul, pantalones blancos de media pierna, polainas blancas, sombrero de tres picos encima de la trenza. El curso del día estaba regulado casi por completo: en verano se levantaban a las 5 y en invierno a las 6; revista, parte, desayuno, clases de 7 a 11; a las 12 comida y paseo en grupos con vigilancia; clases de las 14 a las 18 horas; hora de recreo de las 18 a las 19; revista, parte y dormir desde las 21 horas. (…) En caso de quebrantar las normas existían los llamados "billetes de castigo" y se imponían como penas: privación del permiso de salir, golpes, quedarse sin comer y la cárcel. Durante los primeros años el joven Schiller acumuló los 'billetes de castigo', una vez por desaseo, otra porque se había traído la comida de fuera, y otra porque había inducido a una "muchacha de limpieza" a que le hiciera café. Se imponían también castigos por lectura moderna a escondidas, por ejemplo *Ugolino* de Gerstenberg, *Werther* de Goethe o las narraciones eróticas de *Wieland*" (Safranski, 2006, p. 37).

La situación cambió para Schiller en 1776, cuando ingresó a estudiar Medicina. Durante esta época tuvo influencias de algunos profesores como Jakob Friedrich Abel y Balthasar Haug, quienes le despertaron y fomentaron el entusiasmo por la literatura y la Filosofía. Leyó los poetas del movimiento que se llamó *Sturm und Drang* (tempestad e ímpetu), movimiento alemán principalmente literario, pero también musical y de las artes visuales desarrollado durante la segunda mitad del siglo XVIII.

> «Schiller era todo oídos; no había rasgo de su cara que no expresara los sentimientos que llenaban su espíritu; apenas terminaba la clase, me pidió el libro de Shakespeare; a partir de ese momento lo leyó y estudió con celo ininterrumpido» (Biedermann, 1974: 33, citado por Safranski, 2006, p. 63).

Este movimiento sucedió y se opuso a la ilustración alemana y constituyó el precedente del posterior Romanticismo. Este movimiento estableció como fuente de inspiración el sentimiento, en vez de la razón, y tuvo como modelos las obras de Shakespeare, Herder, Rousseau, los poemas del crítico literario Klopstock y los poetas épicos de la antigüedad grecorromana, como Homero y Virgilio. En Shakespeare Schiller encontró el gran teatro del mundo, el tumulto de los destinos y los conflictos humanos. Con fragmentos de Shakespeare tejió sus primeros conocimientos sobre el hombre y aprendió a atrapar el alma en sus operaciones más secretas, tal como lo señala en el prólogo del texto "Los bandidos (1781)".

Schiller le dio importancia a la Medicina porque le permitió estudiar al hombre. Se interesó por el materialismo francés (D'Holbach y Helvétius) y por el empirismo inglés (Hobbes, Locke y Hume). A su vez, se interesó por la filosofía de Shaftesbury, de quien retomó posteriormente la idea del hombre estéticamente formado y de quien comprendió que el sentimiento es lo que une el cuerpo y el alma, la materia y el espíritu. La formación que recibió de su profesor Jakob Friedrich Abel, quien tomó a cargo la enseñanza de la Filosofía para los estudiantes de Medicina en la Hohe Karlsschule, fue la siguiente: "comenzaba con las leyes del mundo corporal, luego se pasaba a la Psicología, a las leyes de la sensación y del pensamiento; se preveían excursiones a las obras literarias, que habían de posibilitar la transición a las finuras del alma y a las preguntas últimas: Dios y la inmortalidad" (Safranski, 2006, p. 51).

De sus estudios de medicina nos quedan su disertación sobre la *Filosofía de la fisiología* y su trabajo de grado: *Ensayo sobre la relación de la naturaleza animal con la naturaleza espiritual en el hombre*. Ya allí, como en sus escritos filosóficos posteriores, Schiller comenzaría a mostrar su preocupación por comprender al hombre como una unidad de mente y cuerpo, pensamiento e inclinaciones, racionalidad y sensibilidad; preocupación que se transformaría en el motor de sus reflexiones estéticas y en el punto de partida de sus críticas a la Ilustración (Acosta, 2005, p. 13).

Schiller también estudió las obras de Plutarco, Voltaire, Rousseau, Immanuel Kant y Goethe. "Gracias a la lectura de Ferguson, de Rousseau y de Plutarco, se familiarizó con el mundo de las ideas relativas a la república y a los derechos del hombre, aprendió a ver y percibir como indignante la situación escolar bajo puntos de vista políticos" (Safranski, 2006, p. 104). De Rousseau también aprendió que en el sentimiento está el principio de unidad, puesto que allí se unen la percepción y el pensamiento. Kant y Herder, al igual que Shaftesbury y Rousseau, tuvieron gran influencia en el pensamiento antropológico de Schiller, ya que estos autores "empuñaron la lanza contra el racionalismo cartesiano y contra la antropología de la ilustración, contra el astillamiento del entendimiento en diversas facultades, contra el desgarramiento de cuerpo y alma, de sentimiento y voluntad" (Safranski, 2006, p. 74). La tensión entre entendimiento y sensibilidad se puso de manifiesto en el desarrollo de las tesis doctorales de Schiller que presentó en

"Schiller fue arrastrado al torbellino de las tensiones entre corrientes opuestas de pensamiento. Se apelaba por igual al entendimiento y al corazón, aunque sin poder alisar las oposiciones" (Safranski, 2006, p. 75).

1779 y 1780, para las cuales había tenido influencias de Adam Ferguson, sobre los principios de la Filosofía moral, y de Garve, sobre el problema de la libertad.

Según la biografía que nos expone Safranski (2006, p. 75), "allí encontramos las dos cosas: por un lado, una dimensión casi materialista del entendimiento y el intento de radicar la libertad y la espontaneidad en el proceso fisiológico, como si se tratara de una cosa material; y, por otro lado, un entusiasmo del corazón, para el que la benevolencia y el amor se convierten en un principio cósmico". Schiller manifiesta que no podía prescindir del problema de la libertad y, aunque los estudios de Medicina lo obligaron a tener un enfoque fisiológico del cuerpo, Schiller quería defender la tesis de Abel, quien planteó el problema de la libertad desde una perspectiva somática. Una de las afirmaciones de Abel era «que todas las fuerzas del alma y todas las ideas y clases de ideas dependen de cuerpo» (Buchwald, 1956, citado por Safranski, 2006, p. 79).

¿Podemos mantener esta libertad sentida en el cuerpo y en la vida cuando arriesgamos otra mirada completamente diferente, a saber, la que explora los sucesos corporales? Esta pregunta se la hacía Schiller por el simple hecho de que no podía prescindir de ella en sus estudios de medicina (Safranski, 2006, p. 78).

Como los profesores de Medicina de la Hohe Karlsschule tendían hacia concepciones materialistas, la tesis doctoral presentada por Schiller sobre el tema "Filosofía de la fisiología", en 1779, en la que desarrollaba la conspiración entre cuerpo y alma, fue rechazada.

La consecuencia de rechazo de esta tesis doctoral fue que Schiller tuvo que permanecer un año más en la Hohe Karlsschule. El duque escribió al respecto: «será bueno a mi juicio que permanezca un año más en la academia, donde podrá mitigar un poco el fuego, de modo que si continúa su trabajo con ahínco saldrá de él un gran sujeto» (Buchwald, 1956, citado por Safranski, 2006, p. 85). Un año más tarde Schiller entregó una segunda tesis: "*Sobre la distinción entre las fiebres por inflamación y las fiebres por putrefacción*", y también fue rechazada, en este caso, por defectos técnicos. Pocas semanas más tarde entrega una tercera tesis titulada "*Ensayo sobre la conexión de la naturaleza animal del hombre con la espiritual*", y aunque en ella continuó con el interés antropológico de la primera tesis, fue aceptada finalmente por la comisión evaluadora. Sólo tras la aprobación de la tesis doctoral le fue permitido abandonar la Hohe Karlsschule como médico militar en 1780.

Informe del jurado: «He leído dos veces este tratado prolijo y fatigoso, pero no he podido descifrar el sentido que el autor le da. Su espíritu demasiado orgulloso, al que se le ha pegado el prejuicio a favor de las nuevas teorías y la rezuma una peligrosa tendencia a dárselas de sabiondo, camina en oscuros desiertos tan eruditos, que yo no me atrevo a seguirlo por tales derroteros» (Alt, 2000, p. 165, citado por Safranski, 2006, p. 84).

"En los *Bandidos* sólo representó una realidad pensada, no describió a hombres cercanos a la vida, sino monstruos, tanto en el bien como en el mal" (Safranski, 2006, p. 107).

Desde los 13 años, Schiller había empezado a escribir dramas[2] ; el primero fue *Los bandidos*, que terminó un año después de salir de la Hohe Karlsschule; de hecho en este texto narra sus sentimientos de indignación e irritación por la opresión, los castigos, las prohibiciones y la vigilancia de esa disciplina mortífera para el espíritu que fue la época escolar. En esta obra, "Schiller demuestra la fatal interacción entre espíritu y cuerpo, más en concreto, para poner de manifiesto el mecanismo por el que el cuerpo perturbado por el espíritu produce a su vez una perturbación del espíritu" (Safranski, 2006, p. 113).

Más tarde escribió *Intriga y amor* (1783) y *La conjuración de Fiesco*[3] (1784), que trata de la libertad y, el más importante de esta primera época de producción dramática, *Don Carlos* (1787), en el que Schiller se "tomó en serio la idea del perfeccionamiento de sí, que desarrolló en el marco de su teoría filosófica. No se avergüenza de mencionar los propios defectos –para aprender de ellos–" (Safranski, 2006, p.119). Schiller fue un crítico de las instituciones en Alemania –como lo serían después todos los jóvenes de la generación romántica en su etapa de entusiasmo revolucionario– y fue de los primeros autores alemanes en criticar la Revolución Francesa, la cual se le aparecería desde sus comienzos como el signo más claro de la barbarie moderna: la imposición violenta de las ideas sobre una realidad que no está lista para recibirlas (Acosta, 2005, p. 13).

Nos dice Klafki (1990) que Schiller critica de la Revolución Francesa el intento de convertir la historia de la humanidad en "un Estado de razón", un Estado cuya legislación y cuyo orden social ya no serían determinados por los intereses particulares, de individuos o grupos, sino que estarían en función de los principios de la razón universal. La pregunta que se plantea es: ¿cómo preparar al individuo para que responda a la elevada demanda que yace encerrada en la idea de un Estado racional de la libertad? Dado que es un Estado de la razón, que se apoya en la razón de sus ciudadanos, entonces la pregunta es: ¿cómo puede llegar cada individuo a autodeterminarse por medio de la razón práctica, es decir, moral? Éste es entonces su primer conato de respuesta; existe una preparación para la determinación por parte de la razón, el "estado estético", que él también denomina "juego" o la "experiencia de lo bello", allí en donde confluyen la razón y la sensibilidad; poesía y filosofía; objetividad y subjetividad.

Del mismo modo, según afirma Beiser (2005), que la filosofía moral kantiana otorgaba la fundamentación filosófica para la Revolución Francesa. Las obras teatrales pertenecientes a la década de los ochenta del siglo XVIII, entre ellas *Don Carlos*, son formas emancipadoras contra los problemas que conllevaba la aplicación del proyecto ilustrado.

---

[2] El drama es para Schiller el arte de provocar afectos; todo va dirigido a la habilidad de conseguir afectos. El teatro produce grandes sentimientos (Safranski, 2006, p.121).

[3] "*Fiesco* se estrenó el 11 de enero de 1784. La asistencia fué floja: era una obra demasiado política para el gusto del público de Mannheim. Dice Schiller que el público no entendió el *Fiesco*; en este país la libertad republicana carece de significado, es un nombre vacío. Poco después, en Frankfurt y en Berlín, el *Fiesco* obtuvo un éxito considerable. A un público políticamente despierto le satisfacía un drama cuyo tema es la conjura, la revolución y la defensa de la libertad republicana" (Safranski, 2006, p.187).

La preocupación de Schiller por liberar al individuo de la autoridad impuesta aparece representada dramáticamente en obras como *Los Bandidos* y *Don Carlos*, en las que Schiller denuncia al mundo burgués en tanto carece de un sujeto capaz de hacer realidad sus ideales.

> También desde temprano comenzó a escribir ensayos filosóficos. La obra más conocida de estas primeras reflexiones es *La teosofía de Julius*, también conocida como las *Cartas filosóficas*, en la que Schiller expresa una visión de la naturaleza muy cercana a la del Goethe de la época, y muy influida sobre todo por Shaftesbury, por el expresionismo y el movimiento *Sturm und Drang*. La ontología de estas primeras reflexiones será, sin embargo, abandonada poco a poco, a cambio de un giro progresivo hacia preocupaciones principalmente antropológicas y cada vez menos metafísicas. Tal giro se llevará a cabo en lo que constituye el cuerpo principal de sus escritos filosóficos, aquéllos producidos entre 1791 y 1796, tras la lectura de las críticas kantianas, y coincidentes con los cursos sobre estética que dictaría en la Universidad de Jena desde finales de 1791 (Acosta, 2005, pp. 13-14).

Acosta (2005, p. 14) expresa que los escritos filosóficos de Schiller responden a las reflexiones sobre la tarea como artista dentro de una sociedad como la alemana del momento. En esta línea de pensamiento, escribió, entre otros, *Las cartas a Körner* sobre la analítica de la belleza –su primer borrador, nunca terminado, de un tratado sobre estética– y el ensayo *Sobre la gracia y la dignidad* (1792), en el que presentó una sugerencia de mediación estética entre sensibilidad y moralidad, en respuesta al rigor y al dualismo kantianos. Le seguirán algunos escritos referidos a la belleza: *Sobre el uso del coro en la tragedia* (1793), *Sobre lo patético* (1793) y *Sobre lo sublime* (1793).

Schiller es una de las figuras más importantes en la historia alemana en general, y en el Romanticismo alemán en particular, no sólo por sus grandes obras literarias y dramáticas *Trilogía de Wallenstein* (1799), *María Estuardo* (1800), *La Doncella de Orleáns* (1801) y *Guillermo Tell* (1803), sino también por sus aportes al Romanticismo y al idealismo alemán mediante obras como *Kallias, Sobre poesía ingenua y poesía sentimental* (1796) y, muy especialmente, por sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795). Es en estas últimas en donde pueden observarse, con mayor claridad y rigurosidad, sus concepciones en torno a la disputa política que se vivía en la Alemania de su tiempo en relación con la recepción de los ideales de la Revolución Francesa, lo cual compartía con Hölderlin y Hegel. Al mismo tiempo, en Cartas sobre la educación estética del hombre puede encontrarse en forma más sistemática y estructurada todo su proyecto filosófico, político y estético. Las reflexiones filosóficas schillerianas influirían de manera definitiva en el desarrollo de la filosofía alemana de finales de siglo XVIII y principios del siglo XIX. Los románticos e idealistas alemanes serán sus grandes admiradores.

"Hölderlin se lo manifestaría en una de las cartas a Schiller, a quien consideraba su maestro: «Usted hace feliz a un pueblo entero y probablemente raras veces repara en ello. Por este motivo, tal vez no le parecerá fútil del todo ver surgir, en alguien que le honra totalmente, una nueva alegría de vivir»" (Acosta, 2005, p. 14).

"Novalis escribía a Reinhold sobre Schiller, ese ídolo de su juventud: «¡Ay, con mencionar a Schiller, qué multitud de sentimientos se despiertan en mí (…); y me perturba entonces (…); así tiemblo involuntariamente ante mi propia existencia, y asoma un sollozo entre mis labios en el que se congela toda fe en una mano superior que dirige hilos y todo el amor y la compasión en relación con la humanidad (…), pues yo reconocí en él al genio superior, que extiende sus alas por encima de siglos»" (Safranski, 2006, p. 336).

"Hegel, en las Lecciones sobre estética, resume muy bien el sentimiento que toda esta joven generación de pensadores y poetas alemanes profesaría: «Debe concedérsele a Schiller el gran mérito de haber quebrantado la subjetividad y la abstracción kantianas del pensamiento y, más allá de ellas, haberse atrevido a intentar comprender mediante el pensamiento la unidad y la reconciliación como lo verdadero, y a realizarlas efectivamente de modo artístico»" (Acosta, 2005, p. 14).

Cabe resaltar los lazos de amistad que tuvo Schiller con Wilhem von Humboldt y Fichte, quienes aportaron a su teoría pedagógica. Señala Acosta (2005, p. 15) que Schiller había empezado a mantener correspondencia con Goethe, a quien conocería personalmente y con quien sostuvo una relación muy estrecha; fueron grandes amigos y las ideas de cada uno influyeron en el otro. Goethe fortalecería en Schiller el gusto por los Antiguos y algunas visiones ontológicas de la naturaleza, entendida como el "alma del mundo"; Schiller, por su lado, llevaría a Goethe a reflexionar sobre el arte mismo de la poesía y a pensar en las posibilidades de la experiencia estética para la vida. Desde el punto de vista de la historia de la literatura, se les considera los dos grandes poetas y dramaturgos del clasicismo de Weimar, y dos de los representantes del *Sturm und Drang*[4] alemán.

La posición de Schiller frente a la Ilustración

Empezaremos por exponer qué es lo que acontece en el contexto alemán de Schiller respecto de la imagen de hombre que se refleja en la época moderna, sobre todo en lo que concierne a las condiciones y posibilidades de existencia del hombre, tales como la libertad y la humanidad. Por un lado, nos encontramos frente a los diferentes conflictos realizados y desarrollados durante la Revolución Francesa, conflicto que dará lugar al desarrollo de otros, en particular en la Alemania en la que vive Schiller. Se tratará entonces de un conflicto originado, hacia 1789 en Francia con la toma de la Bastilla, que dará lugar a la Revolución Francesa. Las ideas expuestas para que se diera este evento obedecen,

[4] *Sturm und Drang* (tempestad e ímpetu) fue un movimiento revolucionario que hizo énfasis en la subjetividad personal y en el malestar del hombre en la sociedad contemporánea. Se constituye en un precedente importante para el Romanticismo alemán. Algunos de los autores importantes fueron Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Schiller, Friedrich Gottlieb Klopstock, Freidrich Leopold Novalis, Jakob Michael Reinhold Lenz, Friedrich Müller, Johann Gottfried Herder y Ludwig van Beethoven. *El Sturm und Drang* estableció como fuente de inspiración el sentimiento, en vez de la razón.

a la forma de gobierno en la que entonces se encuontraba Francia, a saber: un estado monárquico, en el que quienes ejercen el control de una sociedad eran principalmente el Rey, y la iglesia, que lo apoyará en otros aspectos, tales como en el control moral de los miembros de la sociedad francesa.

Aunque Schiller siente simpatía por los principios de la Revolución Francesa: libertad, igualdad y fraternidad, cuestiona el uso de la razón a favor de la adquisición de la libertad. Nos encontramos con una racionalidad ilustrada que, despojada de sensibilidad, se convierte en la máxima autoridad para la realización de acciones morales del hombre. Schiller cuestionará enfáticamente a la Ilustración, en tanto plantea el uso de la razón como principio de toda acción humana y a partir de la cual todo es posible y debe ser otorgado según la misma.

Ahora bien, esta disputa estará íntimamente relacionada con el problema de la Ilustración, puesto que nos encontramos frente a una época en la que la Ilustración exige para la adquisición de la libertad humana el uso de la razón ¿En qué consiste el uso de esta razón? Se trata de las posibilidades que el ser humano tiene en cuanto a su facultad racional de hacer uso de la razón en la toma de decisiones y en la forma de asumir posiciones reguladas siempre por la razón. Con Kant, el hombre debe aspirar a su mayoría de edad y a su máxima libertad y, para ello, debe, atreverse en primera instancia a pensar por sí mismo. Pensar, en este sentido, será el ejercicio máximo del ser humano y su consecuente adquisición de la libertad. Para ello entonces deberá sacrificar a la sensibilidad. Schiller encuentra dificultades y se aleja en gran parte de las ideas de Kant sobre la forma que debe emplear el hombre para conseguir la libertad, debido a que en esta búsqueda racionalizada de libertad elimina la sensibilidad, las pasiones y las afecciones. El hombre moderno se rige de acuerdo con la razón misma y no con la sensibilidad, pues ésta obstruye cualquier empresa de perfeccionamiento del hombre, ya que la naturaleza sensible da cuenta de un hombre ambivalente, en el que actúan varias fuerzas y en el que finalmente sólo una debe ganar; en este caso, deberá ser la razón.

Schiller frente al empirismo y el racionalismo

Schiller hace una fuerte crítica al empirismo y al racionalismo en la medida en que ve en estas tendencias filosóficas la vulneración del hombre, a partir de la cual éste no logra alcanzar su propia libertad, pensar y actuar moralmente, es decir, actuar en virtud de su propia humanidad, la cual requiere un obrar según lo bello o lo moral y en el que se conjugan tanto la sensibilidad como la razón.

Desde el racionalismo, particularmente, desde Kant, se hará una defensa de la razón como aquella fuente exclusiva de construcción de conocimiento y como aquel principio universal a partir del cual se rige el comportamiento humano, lo que facilita al hombre moderno alcanzar su máxima libertad. La sensibilidad se encuentra bajo el dominio de la razón.

> "Cuando un ser racional actúa, tiene que actuar por razón pura, si quiere demostrar su autodeterminación pura; pues el Yo del ser racional es razón, y el Yo del ser natural es naturaleza. Pero, si al contemplar un ser natural, la razón práctica descubre que está determinado por sí mismo, le atribuye entonces a éste (…), una semejanza con la libertad, o libertad sin más. Pero como esta libertad es tan sólo un préstamo de la razón, dado que no puede ser libre nada más que lo suprasensible y que la libertad como tal no puede caer nunca en el terreno de los sentidos, en resumen, ya que aquí lo único que importa es que un objeto aparezca libre, y no que lo sea realmente, así pues, esta analogía de un objeto con la forma de la razón práctica no es libertad de hecho, sino sólo libertad en la apariencia, autonomía en la apariencia" (Schiller, 1990, p. 19).

Por su parte, el empirismo, se inclina por la sensibilidad como fuente de conocimiento y atribuye gran importancia a la sensibilidad y al entendimiento Schiller les dará el nombre de impulso formal e impulso sensible. El impulso (*Triebe*) adquiere aquí el sentido de fuerza o ímpetu que hace que haya un movimiento hacia afuera. En este caso, el impulso formal deberá tender hacia un movimiento afuera para que tenga una realización en el mundo; ese hacia afuera es la necesidad de acudir a la sensibilidad para su concreción en el mundo fenoménico. El impulso sensible, por su parte, deberá inclinarse hacia la interiorización de su ser formal, es decir, ayudarse del entendimiento para moldearse a sí mismo.

En otras palabras, será necesario que tanto el impulso sensible como el formal reconozcan la necesidad que tienen el uno del otro para su realización, en el caso del impulso formal, en el mundo fenoménico, y para la formación o moldeamiento del mismo, en el caso de la sensibilidad, ya que un impulso sin el otro, no sería más que mera abstracción, en el caso del impulso formal, o mera sensación, en el caso del impulso sensible.

Schiller es también optimista frente a la época ilustrada, pues se encuentra influenciado enormemente por el movimiento del *Sturm und Drang*, impulsado por Herder. Para este pensador, el hombre está íntimamente ligado a la naturaleza y a los individuos, es decir, a las colectividades individuales y de la misma manera a los pueblos, a las sociedades y al mismo Estado. Esta idea será fundamental para Schiller cuando propone una educación de la sensibilidad, educación que sólo puede ser viable mediante la misma razón. Sólo cuando la razón empiece a reconocer sus límites es plausible una reconsideración del hombre como unidad, en la que intervienen dos naturalezas que, si bien actúan de forma independiente la una respecto de la otra, actúan también en virtud de alcanzar su unificación en el hombre, es decir, en la medida en que cada impulso actúa influye sobre el otro, sin entrar a dominar sobre su opuesto o a ser suprimido por su contrario.

Finalmente, vemos en la propuesta de Educación Estética que no hay otro camino para hacer racional al hombre sensible que el hacerlo previamente estético. Para que sea capaz y esté dispuesto a elevarse desde el estrecho círculo de los fines naturales hasta los fines de la razón, ha de haber puesto en práctica esos fines racionales, ya en el ámbito de la naturaleza, y ha de haber cumplido ya su determinación física con una cierta libertad de espíritu, es decir, según las leyes de la belleza (Schiller, 1990, pp. 305-309). Schiller busca

así reconciliar en una relación moral la razón y el sentimiento con el de "alma bella" (*schöne Seele*). Es de anotar que Schiller designa al término naturaleza, el campo de lo sensible, dentro del cual se delimita la belleza y, junto al concepto de libertad, se orienta al mundo de los sentidos.

El pensamiento de Schiller: sus preguntas

A partir del trabajo biográfico que hacen Rüdiger Safranski[5] y María del Rosario Acosta[6] se puede decir que las preguntas que marcaron la búsqueda poética y filosófica de Schiller son las relaciones políticas entre los hombres, la situación del hombre moderno y, por encima de todas ellas, como se lo diría Goethe a Eckermann en una de sus conversaciones, la libertad. Tanto la poesía como la filosofía son los espacios en los que Schiller dejó desarrollado su pensamiento. Para Schiller, la tarea del filósofo coincide con la del artista: ambos deben buscar transformar al hombre en el mundo, hacer del mundo un espacio en el que el hombre realice su libertad.

Finalmente, del pensamiento de Schiller podemos decir:

> "Los textos de Schiller no son nunca el resultado terminado de sus reflexiones. Son más bien la exposición del proceso completo, el ir y venir de la razón a la sensibilidad, y de la sensibilidad a la razón, el diálogo que establece consigo mismo un autor que está más preocupado por hacer evidentes las dificultades, que por dar soluciones definitivas a las preguntas planteadas. Schiller no es, en absoluto, un autor sistemático. La mayoría de sus escritos son concebidos como ejercicios filosóficos, ensayos racionales llevados a cabo por un artista acostumbrado a utilizar el lenguaje desde su función poética antes que instrumental. Las palabras no describen el resultado de una experiencia: son la experiencia misma recreada, relatada para otros, puesta en movimiento en el proceso de su propia narración" (Acosta, 2005, p. 19).

El malestar que expresa Schiller acerca de su época se debe a que es plenamente consciente de la dialéctica de la ilustración, de la insuficiencia de los espacios de libertad abiertos por el iluminismo de la razón. Precisamente esa insuficiencia viene dada por el autoritarismo de la libre personalidad instaurada en la ilustración: el despotismo del hombre ideal, del hombre objetivo, de lo público sobre lo privado. En definitiva, por la subordinación opresiva de los individuos a la especie, de la sensibilidad a la razón. La emancipación del entendimiento se da gracias al proceso ilustrado, lo que hace que Schiller apele al corazón, mediante una educación de la sensibilidad, con la idea de liberar la sensibilidad mediante la educación de la misma (Bodas, 2010, p. 34).

---

[5] SAFRANSKI, Rüdiger (2006). Schiller o la invención del idealismo alemán. (Traduccción de Raúl Gabás). Barcelona: Tusquets.

[6] Cf.: ACOSTA, María de Rosario (2005). *Introducción: Shiller: poeta y filósofo*. Texto retomado de la inauguración del coloquio celebrado en la Universidad Nacional de Colombia en homenaje a Friedrich Schiller a los 200 años de su muerte. Consultado el 21 de octubre de 2009 en: http://educacionestetica.com/PDF/num01/01_introduccion.pdf

2. El cuerpo como persona: el hombre ha de entenderse a partir del cuerpo

"¡Jamás tendría que haberme atrevido a excederme en mis deseos y con ellos haber llegado a ser anciano, igual que llegué a ser hombre!
Porque una vez me salgo de la triste monotonía de vida que he llevado hasta ahora,
miro a mi alrededor por si acaso se abre para mí en algún otro lugar una fuente de placer"
Schiller, fragmentos del texto: "El visionario" (2005, p.253)

<table>
<tr><th colspan="3">Idea de cuerpo en el proyecto estético-filosófico de Schiller</th></tr>
<tr><td colspan="3">El cuerpo como persona
Noción antropológica del cuerpo</td></tr>
<tr><td rowspan="3">La idea de hombre como humanidad
↓
Es el hombre entero
en relación con el mundo

La imagen de hombre como totalidad
anhela la unidad entre
↓
La naturaleza sensible y la naturaleza racional</td><td rowspan="2">Esta imagen de hombre como unidad surge como una reacción fragmentada del hombre moderno</td><td>Influencias en el estudio del hombre</td></tr>
<tr><td>Las obras de Shakespeare, Herder, Rousseau, los poemas del crítico literario Klopstock y los poetas épicos de la antigüedad grecorromana como Homero y Virgilio</td></tr>
<tr><td>La reconciliación o la acción recíproca entre ambas naturalezas es
↓
La idea más elevada de humanidad</td><td>El empirismo y el materialismo</td></tr>
</table>

La noción de humanidad como noción antropológica del cuerpo

El proyecto estético-filosófico de Schiller contiene una idea de hombre como humanidad. De conformidad con esta idea, el autor plantea una alternativa renovada de la imagen escindida del hombre moderno, en cuya tesis expone la noción de humanidad como noción antropológica en la que hace ver al hombre, al mismo tiempo, como sujeto racional y sensible; por ello podemos decir que la idea de hombre contiene el concepto de cuerpo. Ahora bien, la pregunta antropológica de Schiller es una pregunta por las condiciones de una humanidad bella[7] que no puede resignarse a la fragmentación ni a la escisión.

Respecto a una humanidad bella, Neira (2005, p, 148) nos señala que "como al hombre no le basta con tener satisfechas las necesidades naturales, ni que las cosas le agraden, quiere agradar él mismo. No contento con añadir a lo necesario una estética superfluidad, el hombre se adorna". Veamos lo que dice Schiller (1990, p. 158. Carta XXVII):

[7] Expresión que expone Schiller en su obra *De la gracia y la dignidad* (1793). Partiendo del ideal romántico de que lo moral ha de nacer de la espontaneidad del corazón, y no del deber impuesto por la razón, Schiller defiende la relación entre ética y estética. El "alma bella" es la persona cuya sensibilidad se halla en acuerdo con la racionalidad, y con la que guía su acción. Schiller acuña esta expresión de Goethe, expresión típica del romanticismo que representa la moralidad entendida no como deber, sino como espontaneidad del instinto o del corazón. Cf.: GOETHE, Johann Wolfgang von (2001). Confesiones de un alma bella. (Traducción de Salvador Mas A). Madrid: Machado Libros.

No sólo sus cosas, él mismo, su forma de arreglarse, sus gestos. El salto se torna danza; los ademanes se tornan lenguaje. Hasta el amor y el odio se transforman. Libre de los hierros que el apetito impone, el alma bulle en el alma y en lugar de un egoísta trueque de placeres, nace un magnánimo cambio de aficiones…Se abre un tercer reino, el reino alegre del juego y la apariencia bella".

Para traer a la luz la idea de humanidad que es el hombre como unidad, es necesario detenernos en la denominada "nostalgia" que siente Schiller por los griegos[8], la cual es, a la vez, imposible de retornar. No es una nostalgia por la Antigüedad clásica, es una nostalgia por la unidad, por la belleza, por el arte, por una idea de humanidad que aparece desde sus primeros escritos dramáticos y que terminó acentuando en sus reflexiones filosóficas con la idea de una educación estética. "Si prestamos un poco de atención al carácter de nuestro tiempo, nos sorprenderá el contraste existente entre la forma actual de la humanidad y la forma que tuvo en épocas pasadas, especialmente en los griegos" (Schiller, 1990, p. 143. Carta VI).

"Cuando aún gobernabais el bello universo, estirpe sagrada, y conducíais hacia la alegría a los ligeros caminantes, ¡bellos seres del país legendario!, cuando todavía relucía vuestro culto arrebatador, ¡Qué distinto, qué distinto era todo entonces!… Hermoso mundo, ¿dónde estás? ¡Vuelve!, amable apogeo de la naturaleza! Ay, sólo en el país encantado de la poesía habita aún tu huella fabulosa. El campo despoblado se entristece, ninguna divinidad se ofrece a mi mirada, de aquella imagen cálida de vida sólo quedan las sombras"
(*Schiller, fragmento del texto: "Los dioses de Grecia, 1788". En: Poesía filosófica, Madrid: Hiperión, 1991*)

El retorno a las épocas pasadas pareciera ser una nostalgia resultante de una sensación incómoda con el mundo 'moderno'; la pregunta es qué nos dice ese pasado en el presente: ¿qué anhela?: tal vez, la imagen poética de Grecia, la belleza, la unidad entre sensibilidad y entendimiento sin el dominio de uno sobre otro, la unidad entre poesía y filosofía; anhela recuperar esa idea de humanidad.

"En aquel entonces, en la maravillosa aurora de las fuerzas espirituales, la sensibilidad y el espíritu no poseían aún los campos de acción estrictamente diferenciados, porque ninguna discrepancia los había incitado a separarse hostilmente y a delimitar sus respectivos territorios. La poesía no coqueteaba aún con el ingenio, y la especulación filosófica todavía no se había envilecido con sofismas. En caso de necesidad, poesía y filosofía podían intercambiar sus funciones, porque ambas, cada una a su manera, hacían honor a la verdad" (Schiller, 1990, pp. 143-144. Carta VI).

[8] Según Acosta (2008a, p. 33), "Schiller dedicó dos años a la lectura exclusiva de los griegos. Homero y los trágicos fueron sus preferidos. Prueba de ello son las reseñas de dos de las tragedias de Eurípides publicadas en la revista *Thalia* en 1789. En una carta a su amigo Körner en agosto de 1788 escribía: 'En los próximos dos años me he propuesto no leer más escritores modernos… ninguno me hace bien; todos me alejan de mí mismo, mientras que los antiguos me proporcionan verdadero placer'".

La imagen de hombre como humanidad es un ideal de aquella época en la que los griegos dan cuenta, por medio del arte y la poesía, del hombre como unidad. Esa unidad que transmite el arte, aquélla que el arte inmortaliza, "vemos a los griegos plenos tanto de forma como de contenido, a la vez filósofos y artistas delicados y enérgicos, reuniendo en una magnífica humanidad la juventud de la fantasía con la madurez de la razón" (Schiller, 1990, pp. 143-144. Carta VI). En cambio, la época moderna ha expulsado a los dioses y la razón rige ya los intereses de la humanidad. Para abordar el problema de la humanidad, Schiller nos pone en el contexto moderno y se pregunta hasta qué punto es posible reconquistar y recrear esa armonía del hombre como totalidad.

Schiller quería comprender al hombre entero y su ser-en-el-mundo; por ello el reproche de que el entendimiento se vea obligado a separarse de lo sensible. "El entendimiento puro asume la autoridad en el mundo de los sentidos, y el entendimiento empírico intenta someter al primero a las condiciones de la experiencia; en este proceso ambas facultades alcanzan su máxima madurez y agotan toda la extensión de su ámbito" (Schiller, 1990, p. 155. Carta VI), se eleva la razón a las fuentes máximas del conocimiento, como si el hombre sólo pudiese llegar a la verdad en la conciencia reflexiva y abstracta o por la facultad del entendimiento, destituyendo a la sensibilidad como modo genuino de conocimiento.

Podemos decir que la noción de humanidad, como noción antropológica del cuerpo, conlleva una idea de ser-en-el-mundo mediante un cuerpo que intenta superar el dualismo racionalista y, en cambio, hace referencia a una totalidad. El ser-en-el-mundo expresa la pertenencia a una totalidad, allí donde estén reconciliadas en una sola unidad, la naturaleza, que le es dada al hombre en sus sensaciones, y el entendimiento, cuyas facultades son la conciencia y el pensamiento. Las lecturas realizadas por Schiller sobre Homero incidieron en su pensamiento antropológico-filosófico respecto de la concepción de hombre como totalidad. A su vez, esta imagen de hombre como unidad surge como una reacción a la imagen fragmentada del hombre moderno.

Digamos que la "nostalgia" por el pasado griego y la ilusión de un modelo esteticista de vida, propia del Romanticismo de finales del siglo XVIII y mediados del siglo XIX, hace que Schiller exprese en su obra literaria, filosófica y poética la tensión entre razón y sentimiento, y logre conmover frente al dolor, el amor, el riesgo, la aventura, la irracionalidad y el sueño. Schiller recobra la subjetividad en perspectiva estética como posibilidad de expresión del hombre, que significa, de alguna manera, exteriorizar lo que un hombre siente. Schiller, como poeta y dramaturgo, disuelve la distinción entre lo ético y lo estético por medio de un lenguaje poético, que es un lenguaje referido al sí mismo al considerar que el arte, y en particular el teatro, ayudan a la constitución de humanidad, imagen griega que encierra toda belleza y perfección en la imposibilidad de separar la sensibilidad de la razón.

La imagen de hombre como totalidad: una respuesta a la imagen escindida del hombre moderno

Schiller señala cómo el hombre moderno está fragmentado. Esta fragmentación se da en varios sentidos: el empirismo, que privilegia la experiencia como fuente de conocimiento, dándole a la razón una función secundaria, y el racionalismo, que le da prioridad a la razón como fuente máxima de conocimiento y deja de lado la sensibilidad. "El entendimiento puro asume la autoridad en el mundo de los sentidos, y el entendimiento empírico intenta someter al primero a las condiciones de la experiencia" (Schiller, 1990, p. 155. Carta VI). Es una crítica a la imagen escindida del hombre moderno, "al tiempo que, de una parte, la prolífica imaginación deseca los laboriosos plantíos del entendimiento, de otra, el espíritu de abstracción consume la hoguera al lado de la cual habría podido calentarse el corazón y encenderse la fantasía" (Schiller, 1990, p. 147. Carta VI). He aquí el desprecio y el rechazo de los tiempos modernos por la subjetividad, el placer, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, el pathos. No siempre hubo semejante empobrecimiento subjetivo de los sentimientos y ese estado no ha perdurado tampoco desde siempre; es en el hombre moderno en donde se ve que el pathos va retrocediendo a la sombra del logos.

Aquello que en griego se denomina pathos y en latín *affectus, affectio*, emotio y passio, se halla incorporado de múltiples formas en su pensamiento filosófico; toma en cuenta el estado estético a partir de una educación del hombre 'completo'. Recordemos que para Schiller sólo el juego es lo que hace al hombre completo y desarrolla de una vez su doble naturaleza sensible y racional. El ideal de una humanidad bella surge de la reciprocidad de los dos impulsos. La belleza es una condición necesaria para la subjetividad, pues sin belleza no seríamos plenamente humanos. A su vez, Schiller, en las narraciones literarias, enaltece los sentimientos que contienen un elemento corporal-sensible.

> "Dele a un hombre las cualidades de la razón, el valor, la valentía, etc., en un grado preferentemente alto, y déjele sólo sin esa única cualidad que llamamos buen corazón: ¿lo preferiría usted a otro que tenga las demás cualidades en un grado inferior, pero que posea esta última en su máxima dimensión? Es indiscutible que aquél es un hombre mucho más activo que éste y, como, según usted, la actividad de las fuerzas determina el valor moral, entonces a su juicio se inclinaría hacia él y entraría usted en contradicción con la opinión general de los hombres"
>
> (Schiller, fragmentos del texto: "El visionario", 2005, p. 276)

La modernidad es sombría, son fragmentos de un todo que se ha olvidado. Schiller considera que este problema está reflejado en lo político, lo social, lo cultural y lo educativo. Desde la perspectiva de lo político, el Estado ya no es reflejo de sus ciudadanos sino que es un Estado que le asigna al hombre una posición según la cual deberá asumir una posición particular en la sociedad; en este caso, ponerlo en una clase social particular. Desde el punto de vista de lo social, el trabajo no es más que una manera de separarse de la naturaleza. A partir de lo cultural, el arte ha perdido todo contacto con la capacidad creadora y

unificadora. De conformidad con lo educativo, se educa al hombre en una de las facultades humanas, pero no en su totalidad. La modernidad es también y, sobre todo, una cultura que se halla bajo el dictado de la utilidad y de la racionalidad instrumental.

Schiller manifiesta que, en la medida en que al hombre se le imponga una finalidad, cuyo destino sea la anulación de una de sus facultades, es imposible alcanzar la perfección del hombre y, en ese sentido, una humanidad completa. El proyecto moderno, que está encaminado hacia la perfección del hombre, ha puesto al hombre mismo en contra de su propia naturaleza, lo que implica, a su vez, la negación del mismo como unidad y como totalidad.

En los tiempos modernos, el hombre es visto como un mecanismo que funciona igual a la maquinaria muerta de un reloj, se rige por su propia inercia, "ligado eternamente a un único y minúsculo fragmento, el hombre mismo evoluciona sólo como fragmento; no oyendo más que el sonido monótono de la rueda que hace funcionar, nunca desarrolla la armonía que lleva dentro de sí, y en lugar de imprimir a su naturaleza el carácter propio de la humanidad, el hombre se convierte en un reflejo de su oficio, de su ciencia" (Schiller, 1990, p. 149. Carta VI).

Pareciera que Schiller nos muestra al hombre moderno como "extranjero", un ser imposibilitado en su libertad, un ser que ha quedado en manos de mecanismos artificiosos, mera mecanización; es un mundo gobernado por dualidades: entre lo que se vive y lo que se piensa, entre los ideales y la realidad, pero también es un hombre al que se le valora más por sus conocimientos, elevado a la abstracción, y aquél que actúa conforme a la ley, desatendiendo, con ello, las facultades restantes –lo sensible–.

En los tiempos modernos, predomina, entonces, la facultad analítica, la cual está desposeída de fantasía, de fuerza y energía. "Por ello, el pensador abstracto posee casi siempre un corazón frío, porque fracciona las impresiones, que sin embargo sólo conmueven al alma cuando constituyen un todo; el hombre práctico tiene con mucha frecuencia un corazón rígido porque su imaginación, recluida en el ámbito uniforme de su actividad, no es capaz de extenderse hacia otras formas de representación" (Schiller, 1990, p. 153. Carta VI). En nombre de la modernidad se resalta en el hombre la facultad intelectiva, que remite a la abstracción y al establecimiento de conceptos lógicos, y, en cambio, menosprecia el sentimiento, las emociones, los estados de ánimo y toda aquella valoración afectiva. Dicha actividad intelectiva está dirigida por una racionalidad calculadora, instrumental, tecnológica, y está gobernada por la argumentación estrictamente lógica, que es, desde luego, una imagen de hombre que se guía prácticamente por la razón misma y en la que los sentimientos reciben poca atención.

Schiller quería comprender al hombre entero, a la vez sensible y racional. Un hombre en relación con el mundo; por ello el reproche acerca de que el entendimiento se vea obligado a separarse de la intuición. "Pero, será capaz un espíritu semejante, extasiado, por así

decir, tanto en la razón pura como en la intuición pura, de sustituir las rígidas ataduras de la lógica por el movimiento libre de la fuerza poética, y de asumir la individualidad de las cosas con sentido fiel y honesto? (Schiller, 1990, p. 157. Carta VI).

El proyecto estético formula un ideal de humanidad, en respuesta a las condiciones propias del racionalismo y le confiere prioridad a los sentimientos. Schiller, romántico e hijo de su época, reacciona contra las ideas de la Ilustración. Es propio del Romanticismo exaltar la persona, lo sentimental, las emociones, la libertad (ruptura de normas y reglas), y la expresión de la subjetividad individual. Una de las inspiraciones del Romanticismo fue volver a la cultura griega.

De lo expuesto hay que aclarar que Schiller se diferencia de otros románticos[9], que pretenden "volver" a Grecia en el sentido claro y preciso de volver como una forma de reconstituir el estado griego. Esto diferencia a Schiller de Goethe y Novalis, al no compartir esta propuesta del Romanticismo, porque para Schiller no se trata de recuperar esa imagen de ser humano sino de darle otro sentido, de actualizar la humanidad presente que ha tomado el camino de la civilización y se guía por razonamientos equívocos –ambiguos-confusos, indeterminados–.

Armonía y dualidad entre cuerpo y alma

Como anotamos en la biografía, en la época en que Schiller realizó sus estudios de Medicina en la Karlsschule escribió algunos ensayos sobre las relaciones entre cuerpo y alma según una orientación filosófico-antropológica. En este autor podemos ver una influencia empírico-antropológica y materialista en el estudio del hombre. Se valoró menos la función del pensamiento frente a la experiencia sensible y vino entonces el auge de los impulsos corporales. Ahora bien, "esta separación entre lo que piensa y lo que vive no pudo menos de percibirse como insatisfactoria, Schiller quería comprender al hombre entero y su ser-en-el-mundo" (Safranski, 2006, p.71). Schiller fue arrastrado a un torbellino de tensiones opuestas; se apelaba por igual al entendimiento y a lo sensible aunque manteniendo las oposiciones.

Esta tendencia empírico-antropológica llevó a Schiller a averiguar cómo el destino del cuerpo forma el alma y, a la inversa, cómo el alma puede gobernar el cuerpo. Por ello, asume como médico la tarea de abrir cadáveres con el fin de dar cuenta mediante la "exploración empírica" del problema cuerpo-alma. "Schiller intentará abrir la cabeza con un instrumental analítico, con el propósito de averiguar si ha de establecerse allí la sede soberana. El primero que se acerca a la sala de la audiencia del espíritu es el médico que filosofa" (Safranski, 2006, p.80). La forma de pensar ilustrada y empirista hacía ver que a los filósofos, que buscaban lo corporal en el espíritu, les salían al paso los médicos que, a la inversa, querían descubrir lo espiritual en lo corporal.

[9] Incluso Beiser ubica a Schiller lejos de los otros románticos. Cf.: BEISER, Frederick (2005). Schiller as Philosopher. Oxford: Clarendon Press.

En las reflexiones schillerianas la tragedia es la ejemplificación de la imagen de un hombre moderno, que se encuentra escindido, un hombre que es consciente de la distancia entre su razón y su sensibilidad. A su vez lo patético es la descripción de esa condición moderna en la que el hombre se muestra doblemente escindido «dividido por dentro y extraño en el mundo» (Rohrmoser, 1974, citado por Acosta, 2008a, p. 264).

Reconciliación de los dos aspectos de la naturaleza humana: sensible y racional

Schiller estudia la interacción entre el alma y el cuerpo desde una perspectiva filosófico-antropológica y en dichas reflexiones parecieran estar en un equilibrio armonioso y en una misteriosa simpatía los dos aspectos de la naturaleza humana:

> "No sin razón, bajo estos aspectos, el alma y el cuerpo pueden compararse con dos instrumentos de cuerda igualmente afinados, ubicados uno al lado del otro. Cuando se toca una cuerda del primero y produce un tono determinado, entonces se pulsa espontáneamente la misma cuerda en el segundo, con el mismo tono sólo que más débilmente. Ésta es la maravillosa y admirable simpatía…que convierte los principios heterogéneos en el hombre en una única esencia; el hombre no es alma y cuerpo, sino la más íntima mezcla de estas dos" (Schiller. Ensayo sobre la conexión entre la naturaleza animal y la naturaleza espiritual del hombre. Citado por Acosta, 2008a, p. 83).

Ahora bien, Schiller crea la figura de la reconciliación como una nueva alternativa para entender tanto la armonía como la dualidad. Schiller no desconoce el hecho de que el hombre debe vivir enfrentado a estas dos naturalezas y que ambas son fundamentales en la realización del hombre como ser humano. Nos encontramos entonces en una tendencia monista con una tendencia dualista; dicho de otro modo, el ser humano no se reduce a su racionalidad ni a su sensibilidad; lo particular de la idea de humanidad es precisamente el hecho de que toma ambas naturalezas sin reducirse a alguna de ellas. La figura de reconciliación es un modo de ser "entre", que podemos interpretar de conformidad con la figura del cuerpo quiasmático[10] como acción recíproca, reunificación y mutua referencia. Es una implicación, no de una yuxtaposición ni de una correlación de interdependencia; se trata de reconocer la dualidad en la unidad, evitando la dicotomía y la exclusión. Esta reconciliación hoy la entendemos como es 'lugar de intercambio' entre la naturaleza racional y la naturaleza sensible.

[10] El término quiasmo permite comprender mejor el concepto del propio cuerpo. El quiasmo se entiende como "un esquema de pensamiento que nos permite concebir las relaciones de una dualidad en términos de reciprocidad, entrecruzamiento, complementariedad, sobreposición, encabalgamiento, reversibilidad, mutua referencia. Todo lo contrario a los esquemas dicotómicos, dualistas, que conciben las relaciones en términos de exclusión, exterioridad, causalidad mecánica y lineal, jerarquía y prioridad. El esquema del quiasmo es lo que nos permite pensar a la dualidad como una unidad en proceso, en devenir. Cf.: Merleau-Ponty (1975), Ramírez (1994), Gallo (2010).

En la obra de Schiller hay indicios que nos llevan a plantear que este autor llegó a concebir el cuerpo en un sentido vital existencial como totalidad viviente, es decir, como el lugar tanto de la sensibilidad como de la racionalidad. Ésta es pues la idea de humanidad que anhela la unidad de ambas naturalezas. Debe ser posible, señala Schiller, una reconciliación, una idea más elevada de humanidad, que recupere la posibilidad de la armonía. Naturaleza humana como totalidad, que sería el resultado del efecto recíproco de ambas naturalezas, de un ir y venir demarcado por un equilibrio entre ambas naturalezas.

Ejemplificación de las naturalezas sensible y racional

> "Franz tiene los ojos puestos en una sola mujer, Amalia. Se entrega a un intento de violación, la apetece, sin amarla; y lo que apetece en ella no es tanto su cuerpo, cuanto la representación de que puede quitar a su hermano un cuerpo que desea y convertirlo en su posesión. Quiere arrancar del alma de Amalia, prometida de Karl, el juramento matrimonial, subir con ímpetu a su cama virginal y vencer su pudor orgulloso con un orgullo todavía mayor…. En cambio Karl busca el vínculo espiritual del amor que todo lo une"
>
> (Schiller, fragmento del texto: "*Los bandidos*", 2006)

Con el fin de no caer en un materialismo corporal, Schiller, antes de penetrar el mundo fisiológico de los cuerpos, invoca una filosofía del amor.

En el texto *Filosofía de la fisiología*, Schiller considera que la invocación del amor cumple tres funciones precisas para persuadir el contacto cuerpo-alma. En primer lugar, el amor introduce el principio anímico en el mundo corporal. En segundo lugar, el amor es el principio que consigue que haya una transición fluida entre cuerpo y espíritu; puesto que aquí no puede haber ninguna ruptura, es necesario encontrar algo que permita ver la transición continua de lo uno y lo otro. El amor es el principio de esa transición. En tercer lugar, el amor es un principio de verdad; supera el dualismo entre la realidad que conoce y la realidad conocida. El amor garantiza que sea también la realidad la que sea conocida.

Agrega Safranski (2006, p.88) que el amor es la tendencia más bella y más noble en el alma humana, la "gran cadena" de la naturaleza sensitiva; no es otra cosa que la fusión de la mismidad con la esencia de otros hombres. A partir del Timeo platónico, la imagen de la "gran cadena" contiene la idea de que los seres están orientados en dos aspectos: a la luz y a las sombras, al despertar y al sueño. Para Schiller, el amor garantiza la conexión con la gran cadena de los seres, porque tiene una dirección inmanente; el amor no es producto del pensamiento o de la imaginación sino que lo es de la sensación: es empírico.

Con esta idea vemos que Schiller pone a prueba la filosofía del amor, para pensar cómo todo proceso espiritual tiene una correspondencia material. Aunque Schiller sigue las huellas de la Fisiología, intentó demostrar la unión entre cuerpo y alma; por ejemplo, dice que tiene que haber una fuerza capaz de actuar entre el espíritu y la materia, y dicha fuerza es una sustancia denominada "espíritu de los nervios", que actúa primero

en las vías nerviosas de los órganos sensitivos, en donde se recibe la información, y luego se procesa en el cerebro hasta que aparece como fenómeno de la conciencia. Idea que Schiller luego rechazó porque no podía pensarse una conexión entre la materia y el espíritu como una fuerza mediadora. Luego, con tono escéptico, investiga la euforia de la muerte, aquel momento en el que parece como si el alma se desgajara de la materia; desconcertado ante este problema, un amigo que estaba enfermo le pide una bebida soporífera. ¿Para qué? Para abandonar este mundo en el que no podía ser feliz. Y Schiller, a propósito de este amigo y en su estudio sobre la conexión cuerpo y alma, redacta en uno de sus informes en 1780, "el vínculo estrecho entre cuerpo y alma hace enormemente difícil encontrar la primera fuente del mal, averiguar si ésta ha de buscarse primero en el cuerpo o en el alma". Schiller se decide por el alma e interpreta cómo la depresión ataca también el cuerpo. Finalmente, pone de manifiesto el mecanismo por el cual el cuerpo perturbado produce, a su vez, una perturbación del espíritu. Al hablar una persona, vemos que hablan con ella, al mismo tiempo, sus miradas, sus rasgos faciales, sus manos, es decir, habla su cuerpo entero. "Los rasgos expresivos son siempre exteriorización del alma" (Schiller, 1962, p. 51).

Dichos rasgos dicen del carácter de la persona, muestran ciertas peculiaridades de la persona: pareciera que los rasgos del carácter están plasmados en los rasgos del cuerpo; "el hombre está atado a una fatalidad corporal que muestra lo que es ante sus propios ojos sin que pueda remediarlo. El cuerpo determina el carácter que a su vez lo define a él" (Le Breton, 2010, p. 70). Bien dice Schiller (1962, pp.51-52) que "para el fisionomista estos rasgos también tienen importancia porque no sólo hablan de lo que el hombre ha hecho de sí, sino también cómo la naturaleza ha procedido". En atención a esto, de esas marcas de la fisiognomía[11] podemos decir tan sólo un susurro de la identidad personal, no una afirmación del carácter, porque aunque el rostro señale al individuo, guarda siempre un enigma. "El rostro esconde tanto como revela" (Le Breton, 2010, p. 51). Si las expresiones del cuerpo y del rostro son la expresión equívoca de una interioridad, entonces el rostro es el escenario en donde el alma se revela, en donde toma cuerpo. Éste es parte del ejemplo de reconciliación entre las naturalezas sensible y racional, "el cuerpo y el alma prosiguen sus caminos paralelos, y encuentran su lugar de unión ya no en la glándula pineal, como planteaba Descartes, sino en el rostro mutado de figura" (Le Breton, 2010, p. 73).

[11] La fisiognomía es un método semiológico que se dedica a determinar cierto número de particularidades del rostro humano, a los que transforma en indicios y relaciona con una serie de disposiciones psicológicas. Una constelación de signos que diera cuerpo a un individuo definiría una estructura de carácter que le sería propia. Se trata de llenar un vacío entre la señalización de sí que hace el actor gracias a su rostro y la impresión que da a otro por medio de sus actividades sociales y del estilo de su vida cotidiana (Le Breton, 2010, p. 65).

3. La educación como apuesta para un devenir del hombre estético

"Suponiendo que uno apreciase el valor de una música a tenor de lo que ella pudiese contarse, calcularse y reducirse a fórmulas, ¡qué absurdo sería una valoración 'científica' semejante de la música! ¿Qué es lo que uno habría comprendido, entendido y sabido de ella? Nada, absolutamente nada de lo que ella es propiamente música"
Nietzsche

Idea de Educación en el proyecto estético-filosófico de Schiller		
La educación estética Devenir en un hombre estético		
Educar el carácter para formar un 'alma' bella ↓ El 'alma' bella son esas cualidades que singularizan la persona ↓ Modos de ser-en-el-mundo	**¿Qué significa que el hombre sea un ser en devenir?** ↓ Que el hombre es una realidad no acabada del todo ↓ Es un hombre que se hace a sí mismo ↓ Para devenir humano tiene que hacer algo de sí	Educar en el sentimiento y por medio del sentimiento ↓ Sentimiento significa estar implicado ↓ Una educación que nos conmueva
¿Cómo se manifiesta un "alma" bella? ↓ En la gracia, es decir, en la forma sutil, delicada, amorosa, razonada, respetuosa y atenta que se expresa en la relación de uno con un otro ↓ En el obrar moralmente		Educar en el sentimiento parte de un interés *páthico* o de *affectus* de la experiencia y se nutre de la corporalidad de la experiencia
La belleza depende de cómo hacemos uso de la razón	Un 'alma' bella se hace, deviene en correspondencia son los dos impulsos que coexisten: el impulso sensible y el impulso formal (intelectivo)	Educar por medio de formas de expresión artístico-corporales

Educar el carácter para formar[12] un 'alma' bella

La idea de Educación en Schiller está vinculada con una educación estética[13] como aquélla educación que requiere tanto de representaciones y conceptos lógicos que, como productos del conocimiento, son propias de la facultad intelectiva, y tienen que ver con el pensar, con el saber, con la capacidad de juzgar mediante conceptos y con ofrecer explicaciones 'objetivas' o científicas. También la educación requiere de descripciones sensibles como imaginación, sentimientos, sensaciones, estados de ánimo, valoraciones afectivas, propias de la facultad sensible; aquí nos representamos las cosas tocándolas, oliéndolas, palpándolas,

[12] En la terminología de Schiller, los conceptos educación (Erziehung) y formación (Bildung) no designan dos cosas distintas, sino que la educación se entiende como ayuda pedagógica para hacer posible la formación del hombre.

[13] También ha de entenderse como educación de la sensibilidad. Sin embargo, aquí se prefiere la idea Educación Estética para evitar el malentendido de la fragmentación entre lo sensible y lo racional. Señala Klafki, retomando el discurso de Schiller, que la tercera dimensión de la universalidad, de la que se habla en casi todas las teorías clásicas de la Educación, es la estética. La Educación Estética es una educación de la sensibilidad (en el perfeccionamiento de la facultad sensitiva) como imaginación, fantasía, gusto, juicio estético, juego. Comprende la literatura, el teatro, las artes plásticas y la música. Cf.: KLAFKI, Wolfgang (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. En: Revista de Educación. No. 291. Madrid, pp. 105-127.

escuchándolas, y tiene que ver con la sensibilidad y se corresponde con la forma como nos relacionamos afectivamente con el mundo, dando lugar para decir que los sentimientos, las emociones, los afectos, las pasiones no son del todo explicables por la vía de la razón intelectiva sino que, también, somos producto de ciertos motivos que se convierten en deseos para obrar de tal o cual manera.

Esta dimensión antropológica hace ver que la Educación va dirigida no sólo a la actividad cognitiva que pasa por una racionalidad sino que, a la vez, va dirigida a un discurso estético, que en su más amplia acepción despierta en nosotros un interés, una motivación y unos deseos que nos enlazan con el mundo. La Educación Estética que nos propone Schiller está pensada como la posibilidad para generar una acción recíproca entre entendimiento y sensibilidad.

Schiller piensa la educación estética bajo la figura del estado estético, que es donde se da la acción recíproca entre sensibilidad y entendimiento. El estado estético se presenta por medio de la experiencia; menciona Neira (2008a) que está relacionada con experiencias: 1) referidas a lo intelectivo, que es su cualidad lógica; 2) referidas a nuestro estado sensible, que es su cualidad física; 3) referidas a nuestra voluntad, como objetos de elección, que es su cualidad moral; 4) referidas al conjunto total de nuestras diferentes potencias, que es su cualidad estética.

A su vez, el estado estético concierne al impacto que se hace de esta educación en la formación de un 'alma' bella. "El 'alma' no es únicamente un ser pensante, sino un ser que percibe. Es esto, únicamente, lo que la hace feliz" (Acosta, 2008a, p. 82). El 'alma' bella se puede entender como cualidad, como esas cualidades que singularizan la persona; en términos de Heidegger es un modo concreto de ser-en-el-mundo. Dicha individualidad se expresa en las posibilidades de ser en la relación con el mundo, y es precisamente gracias a la intersubjetividad como se manifiesta eso "yo" en aquello que somos, en nuestra manera particular de ser, en la conciencia que hemos adquirido de nosotros mismos. Por otra parte, dice Goethe (2001, p. 20) que "la disposición del 'alma' bella schilleriana se manifiesta exteriormente" porque esas cualidades humanas se exteriorizan.

Educar el carácter para formar un 'alma' bella también pasa por la imposibilidad de alcanzar una síntesis de armonía, entre la propia vida interior y el mundo que nos rodea, pero tras momentos de agitación y desconsuelo consigue evitar el sufrimiento y se retira a su interioridad (Goethe, 2001, p. 32). En efecto, en el 'alma' bella también hay rastros de indecisiones, escrúpulos, fragmentos entre los propios sentimientos y la realidad. "El 'alma' de los malvados está siempre dividida en la discordia, y una parte de ella, por causa de la maldad" (Goethe, 2001, p. 33).

¿Cómo se manifiesta lo bello? En la gracia, es decir, en la forma sutil, delicada, amorosa, razonada, respetuosa y atenta que se expresa en la relación de uno con un otro. "La gracia pertenece exclusivamente a esos movimientos que son expresión del sentimiento moral" (Schiller, 1962, p. 15). Recordemos que en la mitología griega, las Gracias son diosas de

la belleza, la naturaleza y el encanto. Estamos hablando de una belleza que no es dada por naturaleza sino lo que la persona hace de sí misma, es decir, es producida por el sujeto mismo y hace que su carácter manifieste "gracia", es decir, armonía entre sensibilidad y razón. Las acciones morales son movimientos bellos y, por tanto, adquieren toda la gracia necesaria, pues no necesariamente la belleza debe tener gracia; incluso a lo no bello puede otorgársele gracia en cuanto obedece a un movimiento de la voluntad, del querer obrar moralmente de una manera bella: "la gracia es una belleza en movimiento; es decir, una belleza que puede originarse casualmente en un sujeto y cesar de la misma manera" (Schiller, 1962, p. 30).

Es necesario dejar planteado que la belleza en Schiller es, pues, una belleza objetiva, es decir, pertenece al objeto mismo y no a la manera como lo percibimos. La belleza no depende, como lo afirmaban los sofistas, de los ojos y de los oídos, sino de la forma como hacemos uso de la razón. Los sentidos, escribió Diogénes de Babilonia, pueden ser educados y desarrollados; las impresiones pueden ser subjetivas, pero una vez "educadas" se hacen objetivas y se convierten en la base del conocimiento objetivo de la belleza (Diógenes de Babilonia, en Filodemo, de Música II).

En tanto la educación estética no ha de desprenderse de lo sensible y no funda el triunfo de una facultad sobre otra, favorece condiciones de posibilidad para que pueda darse una educación del carácter[14], aquél que diferencia la conducta moral de los hombres y que desecha la necesidad de salvajismo o barbarismo en el interior del hombre. "¡Es imposible!.. ¡Imposible!... que tan hermoso cuerpo encierre tan malvado corazón..." (Schiller, 1784. *Cábalas de amor*).

El carácter de cada persona es singular, en la medida en que es concebido individualmente y no con respecto al de la especie; puede ser considerado como una idea particular, que señala las características propias de una persona. De allí la idea de que el ser humano es un ser en devenir, un ser haciendo-se respecto a sí mismo a partir de la relación con el otro, con lo imprevisible y lo irreconocible.

Ahora bien, para Schiller (1962, p. 58) hay tres relaciones en las que puede estar el hombre con respecto a sí mismo, es decir, tanto en su parte sensible como en su parte racional. El hombre, o reprime las exigencias de su naturaleza sensible para conducirse de acuerdo con las exigencias más altas –el entendimiento–; o, invirtiendo, subordina la parte racional de su ser a lo sensible y entonces sigue sólo el impulso con el que la necesidad natural lo arrastra,

---

[14] "Los griegos llamaban al carácter ηθοζ y a sus expresiones, esto es, a las costumbres, ηθη pero esta palabra deriva deεθοζ, 'hábito' y la escogieron para expresar metafóricamente la constancia del carácter por medio de la constancia del hábito. La palabra 'carácter' recibe el nombre de hábito, dice Aristóteles" (Schopenhauer, 2005: 388 § 55). Schopenhauer, siguiendo a Kant, dice que hay tres maneras en las que se manifiesta el querer: el carácter empírico, el carácter inteligible y el carácter adquirido. El carácter empírico es lo concreto y peculiar en cada individuo; tiene que ver con los propios gustos, con las elecciones que uno hace; es aquél que cada persona expresa y exterioriza y que responde a intereses personales. Éste se revela en el modo de actuar cotidiano y se basa en el carácter inteligible, que imprime el estilo propio y es el conjunto de características concretas que configuran el modo de ser de alguien. El carácter inteligible es la unidad que, diferente en cada uno, permanece constante por ser producto, no de las circunstancias, sino de la naturaleza misma. El carácter adquirido se obtiene a lo largo de la vida merced al trato con el mundo, a partir de la experiencia que establece de sí con el mundo.

lo mismo que a los otros fenómenos; o bien sucede que los impulsos de lo sensorial entran a concordar con las leyes de lo racional y el hombre queda en armonía consigo mismo.

Schiller, en su intento de reconciliar las dos facultades del hombre en donde no prime el sentimiento sobre la racionalidad, plantea como ideal de humanidad la formación de un 'alma' bella, el cual no deja dudas de que es a partir de las formas que tenemos, del sujeto que somos, de los órganos que poseemos, de las formas de sentir, de lo fragmentados que somos, de lo que nos puede producir el arte y el contacto con él, etc., es decir, de aquello en que nos estamos convirtiendo y mediante lo cual devenimos. La formación de un 'alma' bella puede entenderse de acuerdo con la figura del "devenir", es decir, como aquello que permite la creación de "algo nuevo" que, con Schiller, se obtiene por medio de una educación de la sensibilidad que se guíe a la luz de la razón.

En este sentido, el 'alma' bella es a lo que deviene el hombre como un ser que actúa recíprocamente entre sensibilidad y razón. Por ello, la obra de Schiller nos pone en camino de la necesidad de hacer una reconstitución pedagógica de la educación como devenir, en la que ella no puede entenderse como un absoluto sino como algo que es siempre diferente para un ser humano que se encuentra en constante mutación. Lo que implica ese ideal de humanidad, acorde con la figura del devenir, es que un 'alma' bella se hace, deviene en sí misma, comporta ciertas singularidades y hace eco de una individual interpretación.

Schiller pone atención en el 'alma' bella en tono pedagógico, en la medida en que le adjudica un sentido moral. Es una educación estética que se guía por el principio del devenir, lo que presupone una reciprocidad entre lo sensible y lo racional respecto de dichos impulsos, ya que no actúan separadamente. El devenir es, entonces, una suerte de orientación y dirección; es una apuesta educativa para ayudar al hombre a hacerse hombre o a llegar a un ideal de humanidad.

Una educación del carácter que forma un 'alma' bella no se corresponde con un "ideal" ya dado de humanidad sino que implica una construcción que tiene que ver con la correspondencia de dos fuerzas que coexisten, en la cual no puede la una anular a la otra: la fuerza de la sensibilidad y la fuerza de la razón. La relación de estas dos fuerzas genera una tercera: la del impulso del juego, la que crea la libertad, la que hace del hombre físico un hombre estético. Estas dos fuerzas entran en este ideal de humanidad en términos de devenir, en tanto es una apuesta educativa por convertir al hombre físico, natural, en un sujeto moral. Solamente por medio de la síntesis de la experiencia estética logra el hombre físico acceder a lo universal y constituirse en sujeto moral y no solamente en sujeto racional insensible (Neira, 2005, pp.142-143).

En este sentido, la educación del carácter implica necesariamente una elevación del individuo y un abrirse a la posibilidad de la moralidad, de la singularidad y de tener una actitud frente al mundo, "así pues es necesario que el comportamiento natural del hombre se conduzca moralmente" (Schiller, 1990, p. 127. Carta IV). Es como si el hombre se tomase

a sí mismo como objeto de devenir y hace de él mismo un individuo arrasado por ciertas singularidades y, que al mismo tiempo, tuviera sentimiento de su existencia.

La acción moral como resultado de un carácter virtuoso

La educación del carácter forma un 'alma' bella en la propuesta de Schiller si se prefiere la espontaneidad, la curiosidad que nos familiariza con nosotros mismos; si se aspira a una "verdad" en la que no nos alejemos de nuestro propio oír, ver; si se acerca al hombre con el mundo porque el hombre sólo se conoce a sí mismo en cuanto conoce el mundo, pues cada objeto nuevo, bien mirado, abre un nuevo órgano en nosotros. Finalmente, Schiller nos pone en contacto con el arte y la literatura, porque considera que producen alegrías estéticas que nos tonifican (Safranski, 2006, p.390). Las prácticas estéticas son también expresiones sensibles de ideas racionales.

Una forma de ejemplificar cómo el hombre es inducido por sus propios impulsos a obrar moralmente se presenta a partir de cómo actúa, de cómo se expone ante el otro, porque es a través de las obras como se manifiestan sus virtudes. El 'alma' se determina como bella en cuanto manifiesta su carácter humano.

El ejemplo de los viajeros que pone Schiller en Kallias es bastante sugerente para comprender la noción de acción moral como resultado de un carácter virtuoso:

> **Primer viajero:** un hombre ha caído en manos de unos bandidos que le despojan de sus vestimentas y le arrojan al borde de un camino. El **Segundo viajero** se detiene en silencio al lado del herido y escucha la narración de sus desgracias. Cuando termina, el viajero permanece en actitud meditativa y en pugna consigo mismo. Me constará mucho, dice, separarme de mi abrigo, que es lo único que protege mi cuerpo enfermo y dejarte mi caballo ya que mis fuerzas me han abandonado. Pero el deber moral me exige que te preste servicio. Monta pues en mi caballo y cúbrete con mi abrigo que te llevaré a un lugar donde puedan ayudarte. El **tercer viajero** dice: veo que estás herido y que tus fuerzas te abandonan. El pueblo más próximo queda aún muy lejos y te desangrarás antes de llegar a él. Monta a mis espaldas, que me pondré en marcha con todo mi ánimo y te llevaré hasta allí. Pero, ¿Qué será de tu fardo, que has de dejar aquí en medio del camino? No lo sé, pero tampoco me importa- dice- lo único que sé es que tú necesitas ayuda y que yo puedo dártela (Schiller. Kallias. Citado por Acosta, 2008a, pp.231-232).

De los dos viajeros, el tercero fue quien actúo impulsado por su instinto; esto lo clasifica Schiller como una acción a la vez bella y moral. Incluso considera que cuando se ha educado moralmente, las acciones resultan de un acuerdo entre sensibilidad y razón; ésta sería

entonces una belleza adquirida que ha logrado interiorizar la moral a tal punto que sus inclinaciones se dirigen gracias al carácter virtuoso. Si dejamos claro que *ningún hombre tiene que tener qué, sino que es un ser que quiere*, la acción moral no es el resultado de una imposición sino que es una manera de conducirse ante la vida, es una actitud, y esto lo podemos ver en el tercer viajero, cuya acción es moral porque no tiene un fin egoísta; hay un sentimiento de compasión, en la medida en que se impulsa a ayudar al primer viajero y asume un compromiso de ayuda ante la necesidad del otro.

Nos parece interesante pensar que una acción se caracteriza como moral en la medida en que exige algo de mí, me demanda algo, me interroga sobre lo que debo hacer más allá de la norma y se ampara en lo extraño. Una acción moral no sería básicamente una acción de lo que uno debe hacer sino una acción que alberga la pasión. Su telón es una situación que pasa por la provisionalidad, el acogimiento, lo sombrío, la hospitalidad, lo efímero, lo contingente, e irrumpe algo en mí que me lleva a establecer una relación de cuidado con el otro.

La Educación Estética como potenciación de las fuerzas humanas

Podríamos preguntarnos: ¿qué sucede con una educación que privilegia sólo lo intelectivo y menosprecia lo sensible? La educación moderna exalta lo puramente intelectual y considera que el hombre llega a su mayoría de edad no sólo cuando puede pensar por sí mismo y confía en la educación de su razón para liberarse del gobierno de las pasiones sino también cuando ha llegado a no estar sometido a la ley de la naturaleza ni a la de la razón. Frente a esa idea de la Ilustración, o a una educación, como un arte razonado, que implica un proceso que se basa en el entendimiento, el juicio y la razón como presupuesto de una idea de humanidad, Schiller propone la necesidad de una educación que, en relación con el entendimiento, se ocupe también y necesariamente en la formación de la sensibilidad. De allí que Schiller, en la Carta VIII, haga una crítica a ese ideal de humanidad y, por supuesto, a esa idea de educación ilustrada:

> "Vivimos en una época ilustrada, es decir, el saber que habría de bastar al menos para corregir nuestros principios prácticos se ha alcanzado y se ha expuesto públicamente…la razón se ha purificado de las ilusiones de los sentidos y de una engañosa sofística, y la misma filosofía, que al principio nos hacía renegar de la naturaleza, nos llama ahora clara e imperiosamente de vuelta a su seno, por qué, entonces, seguimos comportándonos como bárbaros?…La ilustración del entendimiento sólo merece respeto si se refleja en el carácter, pero con eso no basta: surge también, en cierto modo, de ese mismo carácter, porque el camino hacia el intelecto lo abre el corazón. La necesidad más apremiante de la época es, pues, la educación de la sensibilidad" (Schiller, 1990, pp. 167-171. Carta VIII).

La educación como un arte razonado resulta entonces de la idea de una meta que viene dada a priori a la razón. Esta idea de humanidad comprende, según Kant, 'un mundo mejor' y la perfección a que está destinada y para la cual tiene disposiciones. Esta idea de humanidad bajo el gobierno de la razón, en este caso pedagógica, es la que permite formar una 'arquitectónica' de la educación, como es el caso de Kant. En cambio, Schiller propende por un 'alma' bella, que estaría mediada por una educación del carácter que, además de producir acciones morales, conduzca a la virtud. La educación del carácter, además de producir acciones morales, conduce a la virtud, y ésta presupone el dominio del hombre sobre sus instintos y sus pasiones.

Schiller nos muestra que las pasiones, las emociones y los sentimientos forman parte inseparable de la razón porque este autor no separa la razón de la pasión, la mente del cuerpo, la voluntad del deseo. Ahora, la imponencia del hombre para gobernar y reducir las afecciones hace del hombre un ser opuesto a sí mismo: como salvaje o como bárbaro.

> "Como salvaje si sus sentimientos dominan a sus principios; o bien como bárbaro, si sus principios destruyen a sus sentimientos. El salvaje desprecia el arte y considera la naturaleza como su señor absoluto; el bárbaro se burla de la naturaleza y la difama, pero es más despreciable que el salvaje, porque sigue siendo en muchos casos el esclavo de su esclavo" (Schiller, 1990, p. 135. Carta IV).

Recordemos que algo que diferencia a Schiller de los demás románticos es que no prima la sensibilidad sobre el entendimiento, sino que, por medio de la razón, podemos dirigir nuestra vida y entender nuestra naturaleza. Schiller cree que se puede poner la conducta humana bajo la idea de la razón porque las formas sensibles son producto de la razón; por ello, el ideal de humanidad es la apuesta por un estado estético en el que hay una relación al mismo, de lo sensible y lo racional.

La perfección de humanidad aquí ha de entenderse como aquélla que va más allá de la perfección moral-racional kantiana; como dice Beiser (2005), "Kant subordina la humanidad en moralidad, mientras Schiller subordina la moralidad a la humanidad". También para Kant es suficiente con que el hombre salga de la minoría de edad sirviéndose de la consigna de la ilustración: el entendimiento, como aquélla facultad a lo que puede aspirar para su felicidad.

> "El hombre abandona el dominio de la ciega necesidad, tal como se separa de ella en virtud de su libertad…el hombre recupera así, artificialmente, su infancia en su mayoría de edad…actúa como si comenzara desde el principio, y como valiéndose de un discernimiento claro y decidiéndolo libremente, cambiara el estado de independencia por el estado contractual" (Schiller, 1990, pp. 167-171. Carta III).

Schiller propondrá la educación estética como una educación que sólo puede ser viable mediante la razón misma, que será capaz de reconocer la necesidad de ambos impulsos para la formación del carácter estético del hombre; sólo cuando la razón empiece a reconocer sus límites es plausible una reconsideración del hombre como unidad, en la que intervienen dos naturalezas que, si bien actúan de forma independiente la una respecto de la otra, actúan también en virtud de alcanzar su unificación en el hombre, es decir, en la medida en que cada impulso actúa influye sobre el otro, sin entrar a dominar sobre su opuesto o a ser suprimido por su contrario.

Esta preocupación educativo-estética de Schiller está en la raíz de su pensamiento pedagógico; allí apuesta por que el gran destino de la humanidad es transformar su estado natural en un estado moral, y para ello no bastan los conceptos: son necesarios también el ennoblecimiento y "la purificación de los sentimientos", porque la educación ha de guiar el sentimiento y lo puramente racional. "Hay que fomentar en el hombre una inclinación hacia el deber, una unión de su sensibilidad y de su razón, como ideal de plenitud humana que supere la escisión kantiana entre ambos, 'y al hombre no sólo le está permitido, sino que debe poner en conexión placer y deber; él debe obedecer con alegría a su razón'" (Rivera, 2008, pp. 12-13).

Schiller nos invita a ver que aquello que nos ayuda a hacernos más humanos pasa necesariamente por estas dos facultades; significa que el hombre entra en el mundo de las ideas, sin abandonar por ello el mundo sensible (Schiller, 1990. Carta XXV). Aunque la apuesta es por la unidad, el ser humano también se descompone y se fragmenta. Nos tratamos a nosotros mismos a veces como síntesis disyuntiva y como análisis conjuntivo, nos separamos y nos disolvemos. A nuestro entender, el impulso de juego es la acción que está en ese inter-medio, en esa co-existencia entre lo sensible y lo intelectivo que hace del hombre algo más que la sumatoria de sus impulsos.

Evidentemente, en la Educación Estética tiene que haber una potenciación de las fuerzas humanas: lo sensible y lo intelectivo, porque si se renuncia al despliegue de algunas de sus fuerzas, en consecuencia, la educación sería parcial, mutilada e inarmónica. En la implicación o reciprocidad de ambos impulsos, algo nuevo "debe" surgir; de allí que el devenir exprese la creación de algo nuevo. "Tiene que ser falso que el desarrollo aislado de las facultades humanas haga necesario el sacrificio de su totalidad; y por mucho que la ley de la naturaleza tienda hacia ese fin, debemos ser capaces de restablecer en nuestra naturaleza humana esa totalidad que la cultura ha destruido, mediante otra cultura más elevada" (Schiller, 1990, p. 159. Carta VI).

El pensamiento estético de Schiller se mueve a partir del carácter unificador de la formación de un 'alma' bella, que esboza la intención de un proceso que ha de transformar al hombre, que ha de orientarlo hacia adentro, que ha de centrarlo en sí mismo, que ha de ayudarlo a interiorizar aquellas coacciones que son necesarias para la moralidad. La Educación Estética aspira a poner en juego la relación entre el pensar y el sentir, el hacer y el

decir, las palabras y las cosas. “El hombre, se decía, es infinitamente moldeable, hay que descubrir sus disposiciones individuales y desarrollarlas; no se le debe someter a mandatos rigurosos. Más bien hay que despertar la curiosidad, aquel apetito sublime que no quiere devorar algo, sino hacer que se experimente algo” (Safranski, 2006, p. 51).

La Educación Estética está entonces encaminada hacia la conjugación de dos facultades que la época moderna ha mostrado de manera opuesta y contradictoria, en el sentido de que hay un predominio de una de las facultades sobre la otra, disolviendo la posibilidad de la subsistencia de ambas en armonía y complementariedad de la una con respecto de la otra. Se busca una nueva imagen de hombre, siempre dentro de su propio tiempo y contexto, para lo cual será necesario empezar por el reconocimiento del hombre como unidad sensible-racional.

Una educación que potencia las fuerzas humanas cuya síntesis es lo reflexivo y lo sentimental, la continuaron otros autores como Rousseau y Pestalozzi en desarrollo de la idea de que la educación integra todas las capacidades humanas, no sólo las intelectuales, como era el caso en la Ilustración, sino también de las emotivas, morales, sociales, técnicas, etc. El cultivo de una sola parte conlleva a una educación parcializada, escindida y deformada; ahora bien, ¿cómo podemos formar sólo un pequeño fragmento del hombre, aún reconociendo que la plenitud es ingenua?

Educar para la libertad

> “Mira, ahora cae la venda de mis ojos y comprendo mi locura en querer volver a mi jaula…mi espíritu ansía actividad y sólo libertad es ahora mi anhelo… ¡Asesinos, ladrones!... estas palabras ponen la ley bajo mis plantas…entre los hombres no he encontrado la humanidad cuando yo la llamaba; lejos, pues, de mí toda simpatía y consideración humana… no tengo ya padre, no tengo amor, y la sangre y la muerte me harán olvidar que en el mundo hubo algo valioso para mí”
>
> (Schiller, 1788. Cartas sobre Don Carlos, *citado por Acosta*, 2008b, p. 19)

Para Bodas (2010, p. 43), “la libertad, en Schiller, consiste en actuar de acuerdo con nuestra naturaleza como un todo: en la armonía entre razón y sensibilidad, en paliar las antinomias en la fragmentación del ser humano, no sólo consigo mismo, sino también en relación con la división del trabajo y en los antagonismos sociales, económicos y políticos. El arte emancipado se relaciona directamente con el ideal de humanidad”.

Una de las preocupaciones de Schiller es poner el tema de la libertad en el mundo fenoménico, es decir, de una libertad que se manifiesta en la experiencia del hombre con el mundo. La libertad, más allá de ser válida sólo porque el hombre adquiere mayoría de edad en tanto es un sujeto racional, pasa también por la sensibilidad[15], por los contenidosde la experiencia sensible que son expresión de los sentimientos, la elección de aquello que queremos y con aquello que nos interesa en el terreno emocional. Entonces la manifestación de la libertad es esa afirmación desde sí mismo.

Schiller discute con Kant, le cuestiona por qué al hablar de moralidad excluye los sentimientos y deseos como fuentes de la motivación moral y se guía sólo por los preceptos de la razón. Para Kant, la facultad del entendimiento es la que da cuenta del concepto de libertad como autonomía, mientras que para Schiller la noción de libertad incluye la totalidad de las fuerzas sensible y racional, porque cuando actuamos están puestas ambas facultades.

De este modo, aparece en las Cartas sobre la educación estética del hombre esa perspectiva antropológica a partir de la que propone una idea de libertad: "pero sí es decisivo un punto de vista antropológico que contemple la totalidad, en el cual el contenido cuenta tanto como la forma y las sensaciones tienen también voz y voto…en este caso de que el carácter moral sólo pueda afirmarse mediante el sacrifico del carácter natural, se evidenciará entonces un grado de formación aún deficiente" (Schiller, 1990, p. 131. Carta IV).

En el pensamiento kantiano el hombre es libre sólo si se atreve a pensar por sí mismo y dicha libertad está condicionada por la razón. En cambio, Schiller nos plantea cómo esta libertad podría dejar de ser meramente posible en el estado estético, como posibilidad de realización de la libertad. Es en el estado estético en donde el hombre se vincula a sí mismo como unidad, en cuanto logra la reconciliación entre sus dos naturalezas y, por tanto, adquiere su máxima humanidad.

Vemos entonces cómo Schiller recurre a una manera de comprender al hombre en su relación con el mundo que sugiere una exigencia fenoménico-antropológica, mientras que la postura de Kant está centrada en un punto de vista moral-racional, como nos lo menciona Beiser (2005); la diferencia está en que Schiller aboga por una perfección de la humanidad racional-sensible que va más allá de la mera perfección moral-racional en sentido kantiano.

[15] "Mientras el joven Schiller se encuentra recluido en la academia de la *Karlschule*, conocida por su disciplina militar, crea un personaje que se atreve a trasgredir todas las normas a favor de lo que él mismo llama anhelo de libertad" (Acosta, 2008b, p.21).

La noción de libertad se hace visible en la relación con el mundo

Con la idea de humanidad, tanto la dimensión estética como la moral se implican mutuamente. *En las Cartas sobre la educación estética del hombre*, Schiller señala cómo la belleza aparece como una manifestación moral, en la medida en que alude a que el ser humano ha de hacer una construcción propia como una obra de arte personal. Nos damos cuenta de que la forma como experimentamos el mundo obedece a la forma como "el ser humano, en su estado físico, soporta pura y simplemente el poder de la naturaleza; se libera de este poder en el estado estético y lo domina en el estado moral (Schiller, 1990, p. 317. Carta XXIV). Con ello damos cuenta de que el hombre pasa de un estado sensible, gracias a la razón, a un estado moral.

Según esta posición, lo que hace imperfecto al hombre no es el dominio exclusivo de una de sus facultades sino su determinación natural, y como el hombre no sólo es naturaleza, se hace necesaria la educación. Entender que el hombre es un ser necesitado de educación se debe a que su condición humana no se reduce a su naturaleza biológica y, por ello, tiene que hacerse. Si el hombre ha de pasar de un estado natural a un estado moral, implica que es un ser no-acabado, que tiene la necesidad de re-crearse a sí mismo, de crear una visión de sí porque, de lo contrario, su existencia aparecería en un nivel elemental.

El estado moral se adquiere gracias al carácter de potencia que tiene el hombre, que es esa fuerza que lo empuja para reflexionar sobre sí mismo, sobre sus acciones, para objetivar y representar el mundo, para dirigirse emotiva e intelectivamente. La compresión del ser humano deriva, para Schiller, en su condición sensible-racional, y configura como idea central para la educación que el ser humano es una realidad no acabada del todo, sino algo en devenir. De ahí que pueda ser posible pensar en una imagen de hombre acorde con una "idea bella de humanidad, una belleza más alta, una belleza ideal" (Schiller, 1990. Cartas XIV, XVI).

La noción de libertad está estrechamente ligada con el mundo que vemos, que compartimos, que experimentamos. La libertad se hace visible en el mundo, es una libertad que se manifiesta en nuestra relación con nosotros mismos, con el otro y con el mundo. Dice Goethe que una de las inquietudes de Schiller sobre la noción de libertad se concreta en una preocupación estética: la de hacer visible la libertad en el ámbito del aparecer y, de hacerla sensible al espectador por intermedio del arte, el teatro y la tragedia, cuyas presentaciones abarcan espacios como los objetos del mundo, los gestos que acompañan a las acciones humanas, las relaciones, y con ello el espacio de lo público y porque el arte abre un espacio de relación con el propio mundo. Como vemos, Schiller no restringe la libertad al dominio de la racionalidad sino que presenta sensiblemente la libertad no como algo no resuelto que se convierte en un impulso para la creación y la experiencia.

Si la libertad es algo que se manifiesta, nos pone a pensar en cómo hacer de la educación un acontecimiento que toca con la realidad, con aquellas experiencias humanas como el dolor, la angustia, la enfermedad, el fracaso, el error, lo efímero. Si la libertad es estrictamente

humana, entonces está relacionada con lo visible, con el espacio en que aparecemos unos y otros. Esto nos hace pensar en una educación que no se dirige sólo a la "mente" sino que implica a toda la persona, con su sensibilidad, sus pasiones, sus sentimientos, en un escenario en el que confluye una serie de elementos de lo real: acontecimientos, incidentes, señales y eventos.

Esta idea de educación, básicamente realista, anima la discusión de la predominancia que tiene hoy la educación, la cual garantiza la continuidad de los procesos de "normalización" que dirigen la persona a un "estado ideal", edificante de ciertos principios que nos ausentan de nuestras necesidades y de lo desconocido. Schiller nos lleva a pensar con laEducación Estética en la necesidad de reinventar y recrear nuevos argumentos educativos, que no se formulen bajo el imperativo del deber ser, de lo ya dado o de la afirmación porque señalan cierta inmovilidad. Más bien nos promueve una educación en la que pensemos con el corazón, con nuestros intereses, con la imaginación; que a cambio del hombre que se educa regido sólo por pensamientos, logre pasar por escenarios de sentido en el que confluya el acontecimiento y dé lugar al estremecimiento de la pasión, al aguijoneo de la duda y a que algo le acontezca en su devenir para que dirija la atención sobre la propia existencia.

La experiencia del juego como libertad

"La modernidad es seria, no juega, dice Schiller, no tiene ninguna antena para la bella carencia de fin" (Safranski, 2006, p. 405). La educación moderna se ha guiado por la racionalidad como aquella educación que conduce a un fin determinado. Es una balanza tan tosca que no mérito lo sensible del arte, la estética, la sensibilidad, el placer, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, los sentimientos, la experiencia.

Como respuesta a ¿qué hacemos propiamente cuando jugamos?, Schiller, en la línes de una perspectiva antropológica, señala que el camino de la naturaleza a la cultura pasa a través del juego, lo que significa que pasa a través de rituales, tabúes, simbolismos y mitos a experiencias como la sexualidad, la muerte, la angustia, la enfermedad, etc. El juego abre espacios de libertad; por ejemplo: por el juego erótico que juega con el deseo, hace que la sexualidad se haga humana. En el juego hay encubrimientos, ardides, adornos, ironías, con lo cual se producen admirables duplicaciones: se disfruta del disfrute, sentimos el sentimiento, amamos el hecho de amar, somos a la vez actores y espectadores" (Safranski, 2006, p. 406). El juego abre el sentido de lo superfluo, tiene un fin en sí mismo. Es una puesta en práctica de la libertad.

Por medio del juego podemos hacer experiencia de la libertad. Jugamos con la libre asociación de ideas, jugamos con nuestra imaginación, jugamos proyectando posibles escenarios. No estamos haciendo referencia a la idea corriente del juego sino a una forma de movimiento del ser humano que tiene que ver con que el juego abre la posibilidad de la experiencia estética.

Educar en el sentimiento y por medio del sentimiento

¿Qué significa el sentimiento? Estar implicado en algo. De conformidad con la Antropología Pedagógica de Helmuth Plessner (1960, pp. 204-213), podemos decir que el sentimiento es esencialmente la relación de mi yo con algo, es la manifestación de sentirse afectado por algo. El sentimiento me enlaza a mí mismo con algo porque tiene que ver conmigo. Ahora bien, decimos que podemos educar en el sentimiento y por medio delsentimiento porque por medio del arte es posible generar que algo nos afecte. Si el hombre se siente atraído por el teatro, la poesía o la literatura, puede "hablarle", conmoverlo y despertar en él resonancia. En la obra de Schiller, el 'dirigirse-a' y el 'ser-afectado-por', el sentimiento se convierte en la disposición afectiva en un encontrarse-en-el-mundo con temples de ánimo como el temor, la alegría, la tristeza, la duda, la incertidumbre.

Para una educación en la que predomina el conocimiento intelectivo, educar en el sentimiento resalta precisamente lo sensible como fuente de conocimiento. Es el hombre entero el que es afectado; se implica en algo que puede ser otro ser humano, un concepto, un problema, una situación. Aquí estamos diciendo que el ser humano aprende a sentir porque dicha implicación es un ejercicio estético que provoca interés para el campo pedagógico, ya que es algo que experimentamos y nos remite a nosotros mismos. Esto significa que podemos pensar estas prácticas artísticas en el marco de una "pedagogía de las afecciones que tendría que ver con una práctica que proporcione un espacio de experimentación con lo que les pasa a los sujetos implicados en diferentes procesos de formación, con su percepción y saber" (Farina, 2005, p. 13).

Educar en el sentimiento parte de un interés *páthico o de affectus* de la experiencia y se nutre de la corporalidad de la experiencia. Schiller libera los sentimientos de su cautiverio y rescata ciertas vivencias, por ejemplo, el alegrarse de algo o el enojarse por algo, como un sentir intencional que toma parte genuina en la apertura del sentido y en la formación del sí mismo. La palabra griega *pathos* aquí se refiere algo que nos sucede. Es algo que sucede ocurriendo, afectando, tocándonos y actuando sobre nosotros y genera una exaltación de la pasión que trasciende lo habitual y nos detiene en nosotros mismos. Ahora bien, el lugar de los sentimientos no se encuentra ni en las cosas ni en el 'alma' ni en el espíritu: su lugar es el cuerpo. Es la persona "toda" la que se siente a sí misma, la que siente algo diferente, y siente a alguien diferente de sí.

Para Schiller, la sensibilidad es la primera escalera hacia la perfección humana; esto aparece justamente en el interés por la experiencia del dolor y cómo ese sentimiento se convierte en un aspecto central dentro de la sensibilidad que, a la vez, nos hace conscientes de nuestra racionalidad. El dolor no es únicamente una posibilidad para el desarrollo de la facultad del entendimiento sino que es también aquello que nos pone en contacto con los demás; aquí aparecen los primeros esbozos para referirnos a una educación moral acorde con ese sentimiento de compasión (sentir junto con-el-otro, padecer junto-con-el-otro, solidaridad con-el-otro).

Esto llevó a Schiller a desarrollar una teoría de lo sublime y a darle una supremacía a la tragedia, por ser la expresión más elevada del drama, pues el arte conmueve de un modo especial y nos llega de una manera tal que despierta en nosotros la conciencia de la posibilidad de enfrentarnos a nuestro propio ser. El teatro nos presenta la singularidad de muchos personajes, de muchos modos de vivir, frente a los cuales podemos comprender el nuestro y elegir otros caminos.

> Fue una tarde de teatro sobrecogedora. La representación duró cinco horas. Un testigo relata:
>
> "El teatro parecía un manicomio, movimientos de ojos, puños cerrados, pataleos, gritos encendidos en los espectadores. Hombres extraños entre sí se abrazaban con sollozos, mujeres flaqueando se dirigían a la puerta al borde del desmayo. Había una disolución general como en el caos, de cuyas nieblas brota una nueva creación"
>
> (Kluge, 1988, citado por Safranski, 2006, p.135)

La compasión, como aquel sentimiento que deja de ser extraño, indiferente, distinto de mí, es una acción con fundamento moral. La esencia de la compasión remite a la forma de concebir la relación entre uno mismo y los otros, y, aunque surge de la sensibilidad, alcanza un nivel de racionalidad en la medida en que hay una toma de conciencia en la que no hay un "no-yo" sino "otra-vez-yo". Vemos entonces que existe un comportamiento moral que es la compasión, que incluso no es posible de educar sino por medio de la facultad sensible, es decir, a partir del conocimiento intuitivo, porque no puede aprenderse mediante conceptos sino que hace parte de nuestras acciones, del modo omo ejercemos la relación, se revela por sí mismo, recurre a los actos, a la conducta y a la manera de vivir.

Educar por medio del sentimiento con el teatro (tragedia)

Educar en el sentimiento y por medio del sentimiento: por medio del teatro (la tragedia), allí donde se muestra la condición humana. Porque es la tragedia la que consigue, más que ningún otro arte, aquella experiencia que Schiller buscará esclarecer más adelante en Cartas *sobre la educación estética del hombre*: la experiencia de la posibilidad de realización de la idea de humanidad, "la sensación de ser hombre".

La tragedia como obra de arte poético representa el flanco horrible de la vida, de suerte que aquí se nos coloca ante el dolor anónimo, la aflicción de la humanidad, la fatalidad, la crueldad, la intriga, el egoísmo, el fracaso, lo injusto, el fracaso del justo y del inocente. Puede recurrir a la maldad –recurriendo a los confines de lo posible–, al azar y al error, nos muestra esos poderes destructores de la felicidad y de la vida; allí en el drama subyace un aviso de la existencia que tiene efectos sobre el espectador, porque toca lo más íntimo del hombre; entonces nos afectamos, nos estremecemos y sufrimos. La tragedia puede producir un efecto con el mínimo despliegue de medios y simplemente mediante el reparto

se sondea la esencia íntima del hombre; por ello, la propia existencia es una condición indispensable para comprender este arte.

¿Qué efectos trae el teatro? La más alta e íntima exigencia…es la transmisión de la felicidad en general (se refiere a la vida en comunidad)… el teatro es una escuela de sabiduría práctica, nos prepara para la vida y con ello educa a los hombres para vivir en sociedad" (Acosta, 2008a, p. 102). Aunque se encuentran varias posiciones sobre los efectos del teatro en la educación, para Schiller las artes ayudan a una educación moral a partir del placer que genera. El dramaturgo debe preocuparse por los efectos estéticos y no por los contenidos morales; es justamente por el placer estético que produce y por el hecho que divierte como puede servir de instrumento de educación. El teatro educa, dirá Schiller, en el sentimiento y por medio del sentimiento, porque aúna el placer estético y la educación, tanto de la sensibilidad como del entendimiento. Dicho de otro modo, por medio de la sensibilidad que produce el teatro es posible llegar a la perfección de espíritu.

Aunque el arte es una posibilidad para educar al hombre a pensar por sí mismo, esta educación no es, al menos no en primera instancia, una educación de la razón. Lo que educa del teatro no son los contenidos que éste transmite al espectador sino el placer estético que produce la puesta en escena. Aquí podemos ver el lugar que ocupa la experiencia estética, en la que por un instante uno se vuelve el personaje y, paradójicamente, aunque se olvida de sí mismo, se abre de repente a una afección, algo nos pasa, nos acontece, algo nos excita.

"Se podría pensar que el teatro debe ser un espejo de la vida del hombre, en el que se iluminan y se reflejan como en una pintura los más secretos recovecos del corazón, donde son comprendidos en pequeñas formas y superficies todos los desarrollos de la virtud y del vicio, todas las enredadas intrigas de la felicidad" (Schiller, citado por Acosta, 2008a, p. 100). Ahora bien, no ha de esperarse que el teatro sea un espejo público de la vida humana que pretende educar directamente al espectador; más allá de eso, la tragedia nos prepara para el destino, es una posibilidad para que desde la perspectiva del espíritu del drama algo nos ocurra, nos afecte. Como experiencia estética, algo que se presenta claramente ante nuestros ojos nos puede conferir algún significado, nos pone a pensar, generar alguna complacencia, avivar las facultades del 'alma', nos ayuda a enfrentar el ánimo y consigue afectar a la vez al sentimiento y a la razón.

Para Schiller, el arte no transmite ningún contenido porque no presupone de antemano lo que debe ser sino que es más bien un mecanismo de persuasión, de apertura, de amplitud, de posibilidad para que el hombre se descubra, se transforme y se afecte a sí mismo en la experiencia de lo estético. El hombre, en tanto es un ser que quiere, tiene la posibilidad de transformar el mundo y habitarlo de nuevo, pues está entre lo que es y en lo que puede ser.

Educar en el sentimiento y por medio del sentimiento con el arte

> "Mediante la cultura estética, el valor personal de un ser humano, o su dignidad, en tanto que ésta sólo depende de él mismo, queda aún completamente determinada, lo único que consigue la cultura estética es que el hombre puede hacer de sí mismo lo que quiera, devolviéndole así por completo la libertad de ser lo que ha de ser".
>
> *(Schiller, 1990, p.293. Carta XXI).*

El arte adquiere un lugar central en la propuesta de Schiller en la medida en que se convierte en una fuerza que ayuda a la formación de la subjetividad, en tanto inserta al hombre a la experiencia estética. En Cartas *para una educación estética del hombre*, Schiller establece una conexión entre la actividad pensante como domino de la razón, en concordancia con la recepción sensible, y considera que la educación estética da forma a un tipo de humanidad a partir de prácticas artísticas y que atañe a las formas de experimentar nuevos modos de ser y de estar en el mundo.

Del mismo modo, el arte es una vía para educar al hombre en el ejercicio de la libertad, lo cual supone una posibilidad para articular arte y vida, que tiene una implicación también moral, en la medida en que el territorio del arte despliega un espacio para la formación, para que el hombre pueda llegar a ser. El arte despierta en el hombre modos de hacer, de pensar, de sentir, que lo disponen a descubrirse a sí mismo. Es una vía para la reciprocidad de lo racional-sensible, en la medida en que se puede decir que con el arte se piensa con la emociones.

En el arte podemos encontrar, entonces, un claro ejemplo de la manifestación del estado estético y de la libertad concreta (en cuanto al obrar de acuerdo con la fuerza de ambos impulsos, en el hombre, en el mundo), pues el arte reúne en sí mismo el impulso formal y el impulso sensible, en lo cual no se da el dominio de un impulso sobre otro sino una bilateralidad entre ambos impulsos.

Para Schiller, "el arte despierta al hombre a un mundo que de lo contrario no experimentaría. Este mundo es el estado estético, aquél donde se ve la posibilidad de una actuación conjunta de la sensibilidad y la razón" (Acosta, 2008a, p. 315). Educar por medio del arte exige la experiencia de la libertad, de hacer al hombre libre efectivamente y, de hecho, en el que detrás de un placer estético cobra un sentido formativo y tiene que ver con el cultivo del carácter, aquella propuesta de que se forma un 'alma' bella.

"Queda por tanto en las manos del hombre –es un responsabilidad– actualizar aquello para lo que la educación estética lo ha preparado: la belleza sólo hace posible la humanidad, y deja después a cargo de nuestra voluntad libre hasta qué punto queremos realizar esa humanidad" (Schiller, 1990, p. 293. Carta XXI). Podemos decir que educar en el sentimiento

y por medio del sentimiento con el arte es más bien una forma de persuasión, porque no determina de antemano lo que debe ser ni prefigura lo que ha de ser.

4. La Educación Corporal en condiciones de sensibilidad

Al escribir se retienen las palabras, se hacen propias, sujetas a ritmo, selladas por el dominio humano de quien así las maneja… Más las palabras dicen algo
María Zambrano

Aunque nos haya sido difícil entender con exactitud las ideas de Friedrich Schiller respecto al cuerpo y a la educación con la apreciación, la atención, la intimidad, el ritmo y la delicadeza que se necesitan, ahora estamos atentos a una segunda resonancia para decir algo respecto a la Educación Corporal a partir de las concepciones de cuerpo y educación que nos ha dejado la lectura de los textos. En principio, debo decir que entramos en un discurso apenas insinuado de la Educación Corporal, y esta apertura nos conmueve y nos impulsa para decir por ahora algo más. Es como si quisiéramos fragmentar su misterio para incursionar entre la extrañeza y la familiaridad respecto de una forma de nombrar la Educación Corporal, sin pretender agotarnos en ello.

En primer lugar debo decir, corriendo el riesgo de decepcionar, que estaremos discretamente apropiándonos de conceptos schillerianos con el fin de transitar por el pensamiento de sus textos y reconducirlo hacia el interés de la Educación Corporal. Reconocemos la memoria de este autor porque nos permite: reelaborar los conceptos de hombre, educación y cuerpo para situarlos en otro lugar; nos revela un trabajo de criticidad frente a la educación moderna, y nos permite invertir ideas figadas respecto al lugar del cuerpo en la educación. El pensamiento de Schiller se vuelve inquietante y algunos conceptos ganan novedad a la hora de interpretar la Educación Corporal.

En segundo lugar, prefiero que este pasaje sea una posibilidad para que las ideas de Schiller lleguen de otro modo, y para que sea posible escuchar en ellas otras palabras. Este trabajo de escritura pretende abrir ideas ya dichas para dilucidarlas de otra manera; exponiéndome, seguramente, al límite y a la apertura y, a la vez, a la inquietud y a la sospecha que suscita el tránsito de lo uno a lo otro.

El discurso de la Educación Corporal, del cual nos apropiamos a partir de la hermenéutica filosófica y pedagógica schilleriana, da origen a la siguiente constelación de sentidos:

Una imagen de hombre como existencia corpórea: como razones y pasiones

Hablar de lo corporal no implica ninguna desvalorización de la mente o de la conciencia o del pensamiento. Hablar del cuerpo es hablar en primera persona, soy un cuerpo que puede decir yo. El ser humano “aparece” en el mundo por su condición corporal, aunque

paradójicamente nos han enseñado que lo más hondo es, justamente, lo que no se ve: el alma, la mente, el espíritu, y que el cuerpo es tan sólo algo que nos soporta, pero es precisamente por el cuerpo como tenemos presencia en el mundo, somos nuestro cuerpo, el cuerpo es el lugar de la existencia, sin cuerpo no existiríamos, es gracias al cuerpo como podemos tener experiencias y, al mismo tiempo, es nuestro cuerpo el que piensa y el que siente.

Todo acontecimiento nos ocurre en el cuerpo, es a mí a quien me pasan las cosas, decir me duele la cabeza equivale a decir que yo tengo dolor de cabeza, es a mí a quien el corazón me palpita de emoción. Soy yo quien pesa 50 kilos y a quien le encanta el tango. Soy yo misma quien ama, sufre, goza y padece. Cuando subo a una montaña no son las piernas las que están fatigadas, yo estoy cansada. Soy yo la que camina, la que ríe, la que llora, soy yo la que estoy del todo aquí con toda mi complejidad. Con todo mi cuerpo pinto mis cuadros, con todo mi cuerpo escribo estas líneas en medio de razones y pasiones, soy yo cuerpo conmigo mismo.

El cuerpo es, él mismo, persona. El hombre es siempre, al mismo tiempo, cuerpo. Con la Educación Corporal estamos hablando desde el cuerpo con el que somos ese "yo". Esta imagen antropológica del hombre, como ser corporal en el mundo, se fundamenta a partir de lo corporal justamente para intentar distanciarnos de las posturas teóricas que lo separan o que consideran que el cuerpo es la sede de la persona. Sin embargo, admitimos que hablar del cuerpo será siempre algo ambiguo, precisamente "porque somos cuerpo, y, al mismo tiempo, es como si también estuviéramos en él. Soy el pie que anda, la mano que coge, los ojos que ven. Pero puedo 'salir' de ellos, perspectivizarlos, y entonces ser alguien que anda con el pie, o coge con la mano o ve con los ojos" (Ferreira, 2003, p. 289). Nada tan igual en nosotros como la anatomía pero lo que pueden hacer esos órganos es profundamente diverso, diferente de un ser a otro, desiguales. Potencia o fragilidad, salud o enfermedad, vigor o debilidad. Ese cuerpo que tenemos como órgano es también ese cuerpo que somos.

Ahora bien, el hombre es una realidad no acabada del todo sino algo en devenir. Es decir, es un hombre que se hace a sí mismo, se hace cuerpo. Si el hombre existe como ser corporal, el cuerpo está revestido de humanidad; esto representa que no puede leerse sólo porque tiene una naturaleza ya dada sino a través de lo simbólico, porque, además de ser pathos, es también logos, razón. En esa naturaleza, que es también instinto, organicidad y biología, interviene ya la influencia de la sociedad y de la cultura, y, gracias a esa relación del hombre con el mundo, podemos decir que el cuerpo se construye social y culturalmente.

La imagen de hombre que estamos aquí insinuando para la Educación Corporal, de ese hombre que se visibiliza de acuerdo con su corporalidad, nos remite a una dimensión simbólica del cuerpo, al hecho de que el cuerpo, en tanto que humano, nos permite la interpretación y la multiplicidad de sentidos. A su vez, reconocemos que en la corporalidad se inscribe nuestra propia historia, todo lo vivido se instala en el cuerpo, "las arrugas y las señales sobre nuestro rostro son las tarjetas de visita de las grandes pasiones, de los vicios,

de los acontecimientos que pasaron por nosotros" (Benjamín, 1973, p.37). En nuestro cuerpo está inscrita nuestra biografía y por nuestro cuerpo nos sentimos formando parte del tiempo, pues el cuerpo atrapa la experiencia íntima del tiempo.

¿Por qué iniciar la reflexión de la Educación Corporal a partir de una imagen de hombre que da origen a la visibilidad de lo corporal como razones y pasiones? En primer lugar, porque sin presupuestos sobre el hombre no es posible construir un pensamiento sobre la Educación Corporal. El hombre es un ser en devenir, se humaniza, y para devenir humano tiene que hacer algo de sí: formarse y educarse. En segundo lugar, porque no hay nada que podamos decir, sentir, pensar o desear, en lo que no esté implicado nuestro cuerpo. Si uno no nace humano sino que se hace, ello nos implica devenir como seres corporales, tanto de razones como de pasiones. Aunque el ser humano trae una naturaleza ya dada –biológica–, se dirige en el mundo social y culturalmente, y es gracias a esa relación con el mundo como hace algo de sí. Ocuparse de sí es una forma de atención, acción, actividad, fuerza, impulso o tarea dirigida sobre sí mismo, que potencia cierto modo de ser y un cierto modo de devenir humano; por eso el cuerpo nos permite instalarnos como actores en el mundo, en la cultura y en la historia.

Hablar del cuerpo es hablar en primera persona: el cuerpo es un sí mismo

El cuerpo es mi total presencia. No puedo sentir mi cuerpo como si fuera otro diferente de mí, siempre lo siento yo. Hablar del cuerpo es hablar en primera persona, porque por el cuerpo somos presencia en el mundo, es en el cuerpo en donde ocurre el acontecimiento de la existencia, "los cuerpos son lugares de existencia, territorios de la memoria, de la desesperación y del deseo, o de su anhelo; pero esos lugares son, en realidad, bien singulares, se reivindican como algo propio" (Nancy, 2003, p. 15). La existencia del hombre es corporal y, aunque el cuerpo es algo evidente, nunca es tan sólo un dato, es tributario de una visión de mundo y lo que puede decirse de él es efecto de una construcción social y cultural.

La Educación Corporal le asigna al cuerpo un sentido antropológico como un sí mismo, y con ello intenta problematizar la herencia del dualismo que disocia el hombre y el cuerpo. Producto de la imagen fragmentada del hombre, queremos rescatar la idea en torno a la cual el hombre es un cuerpo, y el cuerpo no es algo diferente de él mismo. Aquí las expresiones cuerpo y mente hacen parte de un artificio retórico para designar dos atributos de un mismo todo: la persona, el cuerpo es el alma y, a la inversa, el alma es el cuerpo. Como sabemos que la educación elogia la mente y condena el cuerpo, para la Educación Corporal adquiere significado la unidad del hombre con su propio cuerpo en su amplia trama corporal: los gestos, la palabra, la mirada, la expresión de las emociones, la experiencia corporal, el dolor, el movimiento del propio cuerpo, el contacto y todo aquello que impregna de contenido simbólico al cuerpo.

La Educación Corporal implica educar un ser que siente-racionalmente

La Educación Estética nos muestra un ideal de hombre que potencia tanto el impulso intelectivo como el impulso sensible. Ahora bien, la Educación Corporal propone un modo de aprender que el pensamiento hace al hombre libre, curioso, combate el resentimiento, la estupidez y la imbecilidad, potencia el arte de la crítica, hace que el hombre sea capaz de actuar moralmente y capaz de reflexionar sobre las propias acciones. El impulso intelectivo no es dado por naturaleza sino que se estimula, se potencia de diversos modos. Los griegos sabían que el pensamiento no piensa a partir de la buena voluntad sino en virtud de fuerzas que se ejercen sobre él para obligarlo a pensar.

Con la Educación Corporal estamos sugiriendo una educación que se preocupe por enseñar a pensar, por una educación que contenga metáforas del ver, del escuchar, del sentir, que como condición de la existencia agudice la visión, haga sensible la palabra, en la que los textos, en vez de recitarse, se conviertan en el lugar de la pregunta, de la duda, de lo incierto, y contacten al hombre con el mundo. Aquí los conceptos y representaciones lógicas podrían estar movidos por una verdad desnuda, hecha de pliegues, como diría Deleuze, pendientes siempre de descifrar e interpretar.

Educar un ser que siente-racionalmente significa también una educación que se interesa en lo que le pasa a un ser humano con la vida, que acontece en angustia, dolor, amor, fracaso, error, miedo, etc. Quizás el sentir precede como guía para la comprensión, quizá se trate de un saber que nace desde el sentimiento; bien decía Schiller que el camino hacia el intelecto lo abre el corazón. Sentir y pensar van asociados; por ejemplo: nos podemos preguntar por el sentimiento que genera la pregunta, y por esa educación que se sale del orbe de la tragedia y pone al hombre en el manto de la razón. Consideramos que el padecer, que nace del sentir, es una condición del hombre, y la Educación Corporal quiere rescatar este impulso porque darle lugar al padecimiento humano ayuda a esclarecer que el hombre, en ese proceso de humanización, también aprende de lo sensible. A su vez, aceptamos lo imposible que es pensar la vida como sueño de precisión o perfección.

Al mismo tiempo que la Educación Corporal está proponiendo educar para pensar, está proponiendo educar para sentir. Queremos sugerir una educación que no ensalce una facultad sobre otra sino que implique a toda la persona, una educación que no se rija sólo por los conceptos y las representaciones lógicas sino que se convierta en un escenario de acontecimientos, en los que confluyan las escenas de la vida; una educación que frecuente escenarios de sentido y sea capaz de producir ideas y abrir otras alternativas, no ingenuas, de la sensibilidad.

Junto con Schiller, nos incomoda esa educación "ilustrada", cuyo ideal de humanidad es el gobierno de la razón y el silencio del cuerpo; por ello, ofrecemos un discurso de la Educación en clave antropológico-pedagógica, que toma como hilo conductor la corporalidad a partir del cuerpo como experiencia de sentido, que es una educación pensada según la figura del acontecimiento, lo que significa que los conceptos no se dirigen a una cosa en

sí sino que pasan por una suerte de "reconciliación" con nosotros mismos, porque dan cuenta de acontecimientos existencialmente relevantes que nos conciernen, nos tocan, nos afectan y nos interrogan.

Educar un ser que siente-racionalmente no pone el conocimiento fuera del mundo ni el saber fuera de la experiencia sino que suscita un conocimiento con pasiones y una convergencia entre acontecimiento y pensamiento. El saber de la Educación Corporal se aleja del conocimiento que privilegia el logos ordenado y se inclina por un saber incisivo, que provoca conmoción y preguntas, recordando que la educación se piensa y en situación, es decir, desde la perspectiva de un espacio y un tiempo.

La Educación Corporal resalta la afinidad entre el conocimiento y la vida

Schiller, que rechaza a menudo a su época, va y viene de la razón a la sensibilidad, en esa búsqueda de poner al hombre de otra manera en el mundo. El arte será la premisa para expresar el pensamiento y una forma de poner el conocimiento al servicio de la vida.
Una Educación Corporal apuesta por un conocimiento que no se opone a la vida sino que la afirma, pues el conocimiento sirve para vivir en la medida en que el nos re-inventa, nos re-crea, nos ayuda a decir las cosas de cierto modo, a resolver los problemas de cierta manera y a situarnos de un modo particular en el mundo. El conocimiento, las palabras, el arte, la literatura nos hace algo a nosotros y, a su vez, algo nos hace a nuestra vida.

El conocimiento se deja decir algo cuando inspira maneras de pensar, cuando instiga formas de vivir y da una sensación de proximidad y afinidad. No estamos, entonces, en el lugar de un conocimiento que mutila la vida ni la vuelve juiciosa y rigurosa; estamos más bien haciendo alusión al hombre que establece una forma de relación con el mundo en el que se pone en juego la tragedia, la risa, la contemplación, la curiosidad, la inquietud, siendo la vida un medio de conocimiento. De allí que el hombre "libre" ha de pensar y reír, ha de habitar el sentido y el absurdo, ha de transitar entre la necesidad y la contingencia. Esta idea de libertad, tan anunciada por Schiller, se revela con el carácter de ambivalencia propio de la vida.

La categoría estética nos sugiere para la Educación Corporal una manera de pensar la actitud del hombre frente a la vida, y lo pone de nuevo en el lugar de la ambivalencia: lo despoja de la rigidez y lo dota de seriedad. Pensar la afinidad entre el conocimiento y la vida también nos sugiere servirnos del conocimiento para fomentar una actitud vital, que luche contra ese pensamiento sin pensamiento, ese pensamiento despojado de sensibilidad. Pensamos en una educación que no se limite a ver correr la vida y que, en cambio, se detenga en el intento de experimentarla, una educación que nos enseñe a sentir de otro modo, que nos ponga en contacto con la novedad, que nos ofrezca la experiencia del devenir y no de afirmar aquello que ya somos.

La Educación Corporal es un saber de nosotros mismos

El hombre de hoy es un ser necesitado de una nueva educación, aquélla que se nos antoja inventar en el marco de la imagen de la Educación Corporal, que nos permite poner en consideración el sentido que cobran los discursos despojados de un saber sobre nosotros mismos. De los discursos, necesitamos, creo yo, lenguajes que nos permitan interrogarnos, explorar-nos, sentir-nos, que nos pongan en actitud de escucha, que provean novedad y nos pongan a pensar. En palabras de Larrosa (2003, pp. 34-35) sería "un saber de la experiencia, que no está fuera de nosotros mismos, sino que sólo tiene sentido en el modo-como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana que es a la vez ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)".

Al plantear que la Educación Corporal es un saber de nosotros mismos, estamos poniendo, al mismo tiempo, la preocupación por la formación humana. Nos importa una educación que genere experiencias nuevas para devenir humanos. ¿Será posible una educación que no trate sólo de "conocimientos" sino también de nosotros mismos? ¿La educación pondrá en juego la sensibilidad y el pensamiento, el hacer y el decir, las palabras y las cosas? Quizás, aquí me asista el Romanticismo propio de Schiller, pero considero que necesitamos la fuerza de la imaginación y de la ilusión para ir abriendo otros modos de pensar la educación, porque nos sigue incomodando lo que ha hecho de nosotros la educación.

Un saber de nosotros mismos es también un retorno al cuerpo. Es un saber que nos proviene de la pertenencia al cuerpo. Ya no queremos esa educación que disciplina, prescribe e instruye los cuerpos, ni aquellas biografías que se moldean de acuerdo con los discursos racionalistas. Necesitamos inventar otros modos de nombrar el cuerpo, en la educación que rescate la experiencia corporal, la vivencia, las sensaciones, los significados, la percepción, y que admita el recorrido narrativo autobiográfico que, en el marco de unas teorías de la formación, es otra vía para ayudar al hombre a hacerse hombre, a humanizarse. Darle un valor al cuerpo en la educación es también darle valor a un saber de sí mismo.

Es inevitable recordar que el ser humano siempre se haya situado espacial y temporalmente y esto particulariza nuestros modos de ser en el mundo y lo que podemos llegar a saber de nosotros mismos. La situación nos ata a la contingencia, a la posibilidad, al sueño, a lo imposible… experimentamos el mundo en situación; cabe decir que no estamos hablamos de la situación de un modo general sino de manera particular: es mi situación, aquella forma básica de existencia que integra el acontecimiento, donde algo me sucede.

La Educación corporal realza formas de expresión artísticas

El arte induce a una actitud estética frente a la vida. Las artes son en gran medida la potencia creadora de la vida. Éste es parte del legado que nos deja Schiller: sólo donde el hombre se comporta como existencia estética hay belleza. Las expresiones artísticas son lenguajes del cuerpo; el teatro, la poesía y la música trasportan al hombre a "otro" modo de hacer las cosas, de percibirlas y referirse a ellas. Dichas expresiones nos devuelven a

la corporalidad, le hablan al cuerpo, sacan sentimientos, generan modos de expresión, nos ponen en el lenguaje de la fantasía y nos enseñan acerca de la emoción. Pretender realzar formas de expresión artísticas con la Educación Corporal nos permite apropiarnos de la dimensión simbólica del cuerpo, pues dichas expresiones son, ante todo, una simbología corporal, son modos de decir del cuerpo. Son también una forma de experimentar la vida y devenir humano a través del arte.

El sentido que cobran las expresiones artísticas para la Educación Corporal es que nos hace recurrir a una idea de belleza que se orienta hacia la posibilidad de ayudar al hombrea la formación de sí mismo mediante el arte. Es belleza en tanto nos lleva a volver a crear, nos permite direccionar el sentimiento como lenguaje artístico, nos hace comunicar algo, nos remite a la esfera de lo sensible y nos aporta una cualidad sublime. Las expresiones artísticas en perspectiva educativa nos ayudan a problematizar lo que somos, revisten de otro sentido la ficción y la fantasía; a su vez, como es un trabajo sobre el sí mismo, es un trabajo abierto y no finalizado, que nos orienta hacia una configuración estética de la existencia.

Una Educación Corporal realza las formas de expresión artísticas no con el fin de prescribir prácticas institucionalizadas o normalizadas sino con la pretensión de favorecer experiencias para disponer estados de afección, como ese *pathos* que sucede ocurriendo, afectando, tocándonos y actuando sobre nosotros, lo cual supone no planificar lo sensible ni normativizar la experiencia. Con las expresiones artísticas reconocemos nuestra inclinación por la sensibilidad y refutamos esas formas dominantes de la educación que tienden hacia un "deber ser" y preferimos darle lugar a la experimentación estética; rechazamos lo homogéneo y tendemos a la potenciación de lo heterogéneo, rebatimos las formas hegemónicas que normalizan y optamos por formas potenciadoras de la experiencia estética.

La Educación corporal realza las formas de expresión artísticas porque, en el ámbito de la experiencia, se considera que las cosas pueden ser de otro modo; de allí que se recupere la creación, se ponga en juego la libertad, se trasgreda lo establecido, se despliegue otro lenguaje, se reflexione sobre lo inquietante, y nos abra a otras formas de pensar y de percibir. Schiller pretende formar un "alma bella" y nosotros pretendemos avisar un hombre estético, que se expresa de cierta manera en la vida, con atención, perplejidad, asombro, resonancia, lo cual nos hace pensar la formación humana como una práctica estética. Ahora bien, si Deleuze nos indica que el trabajo del arte con lo sensible es trazar "líneas de vida" que conduzcan al campo de la existencia, ¿podemos provocar con la Educación Corporal formas artísticas que tracen experiencias para la formación de un hombre estético?

Para la Educación Corporal, la educación "da qué pensar"

Con el proyecto de la Educación Estética, Schiller introduce un modo de ver la misma que despliega una pluralidad de sentidos. Este pluralismo de sentidos nos da la posibilidad de presenciar de un modo particular la Educación Corporal en perspectiva pedagógica. La

corporalidad, en sí misma, es plural, y las reflexiones sobre el cuerpo tienen un sentido múltiple; del mismo modo, la educación tiene varios sentidos. ¿Qué podríamos decir del sentido que cobra relacionar cuerpo y educación? En principio, que la Educación Corporal surge como un intento de hallar nuevas significaciones, aunque corramos el riesgo de generar contrasentidos, y que podamos proponer, quizás, una nueva forma de decir, que se distingue de aquellas otras formas que, al principio, tendían a confundirse con otras formas de educación del cuerpo.

La Educación Corporal no sólo traza nuevos modos de relacionar las ideas de cuerpo y educación en el contexto pedagógico sino que también le da un valor al cuerpo, en suintención de abrir alguna posibilidad para pensar la educación de modo diferente al del disciplinamiento, la corrección y la docilización. Según nuestra consideración, ofrecemos claves interpretativas para explorar las relaciones cuerpo-educación a partir de la experiencia, porque estamos asumiendo que la educación no nos permite permanecer intactos; lo que importa de la experiencia en la educación no es lo que nos sucede sino lo que hacemos con lo que nos sucede.

Ahora bien, la Educación Corporal problematiza esa educación que se rige por la lógica del saber –intelectivo– y prefiere, en sentido schilleriano, una educación que entienda las cosas del modo intelectual y, a la vez, se piense como espacio de experimentación. Reconocemos que los conceptos, como cualquier otra instancia intelectual, se relacionan con fuentes de orden motivacional y afectivo. Como nos lo enseña Schiller, siguiendo a Kant, para que una cosa pueda constituirse en objeto de conocimiento no basta con que ella meramente afecte los sentidos; además tiene que poder ser pensada por medio de conceptos. De ahí la frase célebre de Kant (1999: A51): “los pensamientos sin contenido son vacíos; las intuiciones sin conceptos son ciegas. Por ello es tan necesario hacer sensibles los conceptos como hacer inteligibles las intuiciones”. Debido a ello es tan necesario hacer sensibles los conceptos como hacer inteligibles las intuiciones.

Creemos conveniente actualizar esta idea schilleriana con las tres líneas deleuzianas que se entrecruzan en su propuesta pedagógica: conceptos, afectos y perceptos, ¿por qué? Si queremos pensar la Educación Corporal metamorfoseando lo que creemos y a saber de la relación cuerpo-educación e incursionar en la educación a partir de la experiencia, podemos decir que el concepto que es inteligible y contiene descripciones lógicas puede estar referido a un afecto, o generar afecciones, ¿qué nos da a pensar, decir o sentir un concepto?; ahora, el poder del percepto consiste en “tornar sensibles las fuerzas insensibles que pueblan el mundo, y que nos afectan, nos hacen devenir” (Deleuze y Guattari, 2009, p. 184). El percepto es aquello que se crea, aquello que se compone como nuevo y que puede generar nuevas maneras de ver y oír. Lo que podríamos hacer con la Educación Corporal es potenciar el devenir de los perceptos, ampliar maneras de pensar más allá de lo pensado, más allá de lo dicho, ver más allá de lo evidente, y “convertir el arte de educar en un acontecimiento creador de nuevas formas de vida más extensas y más intensas, para afirmar la textura plural de los cuerpos” (Skliar y Téllez, 2008, p.154).

Hemos dicho que necesitamos una educación que parta de lo que nos acontece en la relación con el mundo, porque las figuras de la educación moderna, que tan bien cuestionó Schiller, nos invitan hoy, de nuevo, a repensarlas. No queremos una educación que se regule bajo ideas prescriptivas, que sea transmisora de conocimientos, que le apueste a identidades predeterminadas, que se instale de conformidad con criterios de eficiencia y operatividad. Optamos por una Educación Corporal que, en palabras deleuzianas, es una educación que "da qué pensar", porque nos abre a nuevas posibilidades de significación, permite trasgredir discursos normalizadores en torno a la educación del cuerpo, involucraen una forma de educar que atañe a la capacidad de afectar y de ser afectado, intenta salirse del saber que neutraliza y normaliza, y nos pone en el lugar del desasosiego que provoca el pensamiento.

Aunque Schiller en su época se orientó hacia un ideal de humanidad e hizo una elección política, estética y moral en su propuesta de Educación Estética, hoy sabemos de la imposibilidad de trazar un proyecto de educación ideal que prescriba un modelo de hombre. Tal vez, optamos ahora por una educación sin modelo, método o regla al que estamos acostumbrados. Una educación que nos "da qué pensar" nos enfrenta con lo desconocido, supone una relación ante el conocimiento con preguntas que no son obvias ni predecibles ni programadas, exigen y provocan afección, intranquilidad y conmoción; por ello, se vuelven fecundas para nosotros mismos. Una educación que nos de qué pensar supone un movimiento corporal con las palabras, los conceptos, las ideas, las imágenes para hacer, deshacer y rehacer, es un modo de educar que opta por un cierto modo de pensar y de sentir no en la armoniosa idealidad griega que suponía Schiller sino en la emergencia de lo que puede ser fragmentado, discontinuo, difuso e incierto en nuestras relaciones con el mundo, con los otros y con nosotros mismos que bien podríamos señalar como función vital.

También podemos hacer resonancia con esa "nostalgia" que siente Schiller por los griegos para decir más del por qué, para la Educación Corporal, la educación "da qué pensar" a partir de la imagen de la paideia. Aquélla que no contiene una práctica dominante ni tiene método ni incluye manuales, aquélla que es un modo singular de acción que tiene como base dotar al hombre de un carácter verdaderamente humano. Aquélla que tiene como interés la formación del ciudadano, que no se remite al ensimismamiento del hombre consigo mismo, sino que abarca también las insondables formas de relación con el otro y con lo otro.

Con Schiller, uno aprende que la estética no se limita a las obras de arte o a lo artísticamente bello. La estética tiene una íntima conexión con la formación (*bildung*), con ese proceso que ayuda al hombre en su devenir sensible. La formación estética no alude sólo a la apropiación de un saber como juicio estético sino que, atendiendo a los significados que aparecen en el Teeteto de Platón, aísthesis es percepción sensible, saber con la sensación, pero también significa sentimientos, emociones, creencia y opinión que se emite acerca de lo sentido.

En perspectiva pedagógica, la formación estética potencia cierta actividad creadora, si el hombre se muestra en un devenir abierto y no finalizado porque no se fija en una versión concluida de sí mismo sino que aspira a formarse y autocrearse. Nuestro interés con la Educación Corporal es pensar la experiencia estética como aquélla experiencia que se orienta hacia el despliegue de nuestras capacidades sensoriales de un modo reflexivo; dicho de otro modo, es un pensar con las sensaciones. Su carácter formativo es configurar formas de sensibilidad y lógicas de sentido, porque lo que importa de la experiencia estética son las formas en que el ser humano percibe el mundo y se da sentido a sí mismo en el mundo.

Cuando decimos que la Educación Corporal se pregunta por la estética en sentido formativo, estamos entendiendo que la experiencia es estética cuando afecta nuestra percepción, cuando altera nuestras relaciones y conmueve nuestras formas de habitar el mundo, cuando nos impulsa a habitar poéticamente el mundo, cuando puede transformar nuestra forma de pensar y la experiencia de ser sensible, y es que Schiller nos ha mostrado que el ser humano se hace a partir de acciones estéticas. Sin embargo, es necesario advertir que, cuando hablamos de experiencia estética, no tenemos que ubicarnos en el campo del arte; estamos preocupados por una educación que potencie experiencias estéticas como un modo de estetización de la vida, porque lo que está en juego es la creación de nuevas formas de vida y de relación; como dice Foucault: ¿podríamos hacer de nuestras vidas una obra de arte?

Schiller nos pone a pensar en una estética en sentido formativo y a darle un lugar a la *aísthesis* en el contexto educativo, nos lleva hacia una poética de la Educación Corporal, pues el cuerpo, como construcción simbólica, dice y significa, dicen las sensaciones, las experiencias, el tiempo vivido, los acontecimientos, lo que nos pasa. Como el cuerpo entraña un algo más, significa y es inagotable en su significación. Al darle un lugar a la aísthesis en la educación, estamos transitando por unas formas de habitar poéticamente el mundo; de ahí que, más allá de una racionalidad ilustrada, reconocemos que podemos también pensar con nuestra sensibilidad.

Detengámonos aquí, aclaremos que todo lector digno debe abandonar la certeza de que todo lo que hemos pensado, deliberado, intuido y especulado sobre la Educación Corporal puede encontrarse en este texto. Aunque las líneas que aquí ofrecemos contienen en sí mismas lo necesario para la interpretación que se persigue, hay entonces mucho más que decir, habrá muchas más cosas. Seguiremos entonces en la posición de “forasteros” para seguir mirando con perplejidad la relación cuerpo-educación y seguiremos la pregunta en los costados, en los márgenes y en los bordes.

5. Bibliografía

ACOSTA, María del Rosario (2005). Introducción. Schiller: poeta y filósofo (Texto retomado de la inauguración del coloquio celebrado en la Universidad Nacional de Colombia en homenaje a Friedrich Schiller en los 200 años de su muerte). Consultado el 12 de en octubre de 2009 en: http://educacionestetica.com/PDF/num01/01_introduccion.pdf

ACOSTA, María del Rosario. (2008a). La tragedia como conjuro: el problema de lo sublime en Friedrich Schiller. Bogotá: Universidad de los Andes y Universidad Nacional de Colombia.

ACOSTA, María del Rosario (2008b). Friedrich Schiller: estética y libertad. Bogotá: Universidad de los Andes y Universidad Nacional de Colombia.

AULLÓN DE HARO, Pedro y MARTÍ, María R. (2005). Friedrich Schiller y la biografía. En: Cuadernos Dieciochistas, Nº 6, pp. 251-277. Universidad de Salamanca. Consultado el 13 de octubre de 2010 en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1576-7914/article/view/3772/3787

BÁRCENA, Fernando (2005a). Cuerpo, acontecimiento y educación. En: Guillermo HOYOS VÁSQUEZ (coord.). Filosofía de la Educación. Madrid: Trota, pp. 251-275.

BÁRCENA, Fernando (2005b). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Paidós.

BÁRCENA, Fernando y MÈLICH, Joan-Carles (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. En: Revista Complutense de Educación, Vol. 11, Nº 2. Universidad Complutense de Madrid, pp. 59-81.

BÁRCENA, Fernando y Otros. (2003). El lenguaje del cuerpo, políticas y poéticas del cuerpo en educación. En: XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Consultado el 21 marzo de 2007 en: http://ub.es/div5/site/documents.htm

BEISER, Frederick (2005). Schiller as Philosopher. Oxford: Clarendon Press.

BENJAMIN, Walter (1973). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En: Discursos interrumpidos I. (Traducción de Jesús Aguirre). Madrid: Taurus.

BODAS, Lucía (2010). Autonomía y emancipación. Introducción a la propuesta estético-educativa de Friedrich Schiller y la dialéctica de la ilustración. En: Boletín de Estética. Año VI, Nº 14. Consultado el 20 de septiembre de 2010 en: http://www.boletindeestetica.com.ar/boletines/Boletin-de-Estetica-14-Schiller-Novalis-Schlegel-Jean-Paul.pdf

CASPAR David Friedrich. "Hombre y mujer contemplando la luna", 1830-1835. Consultado el 12 de noviembre de 2010 en: http://mermaidlullaby.blogspot.com/2010_06_01_archive.html

DELEUZE, Gilles (2008). Nietzsche y la filosofía. (Traducción de Carmen Artal). Barcelona: Anagrama.

DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (2009) ¿Qué es la filosofía? (Traducción de Thomas Kauf). Barcelona: Anagrama.

FARINA, Cynthia (2005). Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Consultado el 11 de noviembre de 2010 en: http://www.tdx..cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0922105-105743//TESIS_CYNTHIA_FARINA.pdf

FARINA, Cynthia y RODRIGUES, Carla (2009). Cartografías do sensível. Estética e subjetivação na contemporaneidade. Porto Alegre: Evangraf.

FERREIRA, Vergílio (2003). Invocación a mi cuerpo (Traducción de Isabel Soler). Barcelona: El Acantilado.

FICHTE, Johann Gottlieb (1998). Filosofía y estética. La polémica con Friedrich Schiller (Traducción de Manuel Ramos y Faustino Oncina). Valencia: Universitat de València

GALLO, Luz E. (2007). Apuntes hacia una educación corporal, más allá de la Educación Física. En: Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. Medellín: Funámbulos.

GALLO, Luz E. (2010). Los discursos de la Educación Física contemporánea. Bogotá: Kinesis.

GALLO, Luz E. y POLO, Blanca (2009). Educación de la sensibilidad en Schiller: una perspectiva para pensar la Educación Corporal. En: Memorias. I Coloquio Internacional. La reflexión pedagógica: La Educación Corporal. Medellín: Universidad de Antioquia.
GAMA, Ximena (2005). Sobre poesía ingenua y poesía sentimental: una postura estética y política (Texto retomado de la inauguración del coloquio celebrado en la Universidad Nacional de Colombia en homenaje a Friedrich Schiller en los 200 años de su muerte). Consultado el 10 de octubre de 2009 en: http://educacionestetica.com/PDF/num01/01_06.pdf pp. 117- 133
GOETHE, Johann W. (2001). Confesiones de un alma bella (Traducción de Salvador Mas A). Madrid: Machado Libros.
HUMBOLDT, Wilhelm von (1997). Escritos de filosofía de la historia (Traducción de Jorge Navarro). Madrid: Tecnos.
JIRKU, Brigite E. y RODRIGUEZ, Julio (editores) (2009). El pensamiento filosófico de Friedrich Schiller. Valencia: Universitat de València.
KANT, Immanuel (1999). Crítica de la razón pura (Traducción de Pedro Ribas). Madrid: Taurus.
KLAFKI, Wolfgang (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. En: Revista de Educación, No. 291. Madrid, pp. 105-127.
LARROSA, Jorge (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.
LE BRETON, David (2010). Rostros. Ensayo de Antropología (Traducción de Estela Consigli). Buenos Aires: Letra Viva.
LÉVINAS, Emmanuel (2000). Ética e infinito. Madrid: Machado Libros.
LITTLE, Roch (2005). La visión de la historia en Schiller desde la trilogía sobre Wallenstein (Texto retomado de la inauguración del coloquio celebrado en la Universidad Nacional de Colombia en homenaje a Friedrich Schiller en los 200 años de su muerte). Consultado el 10 de octubre de 2009 en: http://educacionestetica.com/PDF/num01/01_introduccion.pdf
cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0922105-105743//TESIS_CYNTHIA_FARINA.pdf
FARINA, Cynthia y RODRIGUES, Carla (2009). Cartografías do sensível. Estética e subjetivação na contemporaneidade. Porto Alegre: Evangraf.
FERREIRA, Vergílio (2003). Invocación a mi cuerpo (Traducción de Isabel Soler). Barcelona: El Acantilado.
FICHTE, Johann Gottlieb (1998). Filosofía y estética. La polémica con Friedrich Schiller (Traducción de Manuel Ramos y Faustino Oncina). Valencia: Universitat de València MERLEAU-PONTY, Maurice (1975). Fenomenología de la percepción (Traducción de Jem Cabanes). Barcelona: Península.
NANCY, Jean-Luc (2003). Corpus (Traducción de Patricio Bulnes). Madrid: Arena Libros
NEIRA, Carmen (2005). Federico Schiller. La educación estética como condición para una buena política. Texto retomado de la inauguración del coloquio celebrado en la Universidad Nacional de Colombia en homenaje a Friedrich Schiller en los 200 años de su muerte). Consultado el 11 de octubre de 2009 en: http://educacionestetica.com/PDF/num01/01_07.pdf pp. 135- 150
NIETZSCHE, Friedrich (1988). La gaya ciencia (Traducción de Charo Grego y Ger Groot). Madrid: Akal.
NOVALIS y otros. (1994). Fragmentos para una teoría romántica del arte (Antología y edición de Javier Arnaldo). Madrid: Tecnos.
ONCINA, Faustino y RAMOS, Manuel (editores) (2006). Ilustración y modernidad en Friedrich Schiller. Valencia: Universitat de València.
ORTEGA, Joaquín Esteban (coordinador). (2009). Hermenéutica del cuerpo y la educación. México: Plaza y Valdés.
PLESSNER, Helmut (1960). La risa y el llanto (Traducción de Lucio García Ortega). Madrid: Revista de Occidente.

RAMÍREZ, Mario Teo. (1994). El Quiasmo. Ensayos sobre la filosofía de Maurice Merleau-Ponty. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
RIVERA, Jacinto. (2008). Schiller: La necesidad trascendental de la belleza. En: Estudios de Filosofía, Nº 37. pp. 223-246. Medellín: Universidad de Antioquia.
SAFRANSKI, Rüdiger (2006). Schiller o la invención del idealismo alemán (Traducción de Raúl Gabás). Barcelona: Tusquets.
SCHILLLER, Friedrich (1962). De la gracia y la dignidad (Traducción de Juan Prost y Raimundo Lida). Buenos Aires: Nova.
SCHILLER, Friedrich (1973). Guillermo Tell (Traducción de Enrique Santos Molano). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
SCHILLER, Friedrich (1973). Teatro completo (Traducción de Rafael Cansinos-Assens y Manuel Tamayo). Madrid: Aguilar.
SCHILLER, Friedrich (1985). Sobre poesía ingenua y poesía sentimental (Traducción de J. Probst y Raimundo Lida). Barcelona: Icaria.
SCHILLLER, Friedrich (1990). Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre (Traducción de Jaime Feijóo). Barcelona: Anthropos.
SCHILLER, Friedrich (1991a). Escritos de filosofía de la historia (Traducción de Faustino Oncina). Murcia: Universidad de Murcia.
SCHILLER, Friedrich (1991b). Escritos sobre estética (Traducción de Manuel García Morente, María José Callejo Herranz y Jesús González). Madrid: Tecnos.
SCHILLER, Friedrich (1994a). Don Carlos (Traducción de Justo Molina). Barcelona: RBA.
SCHILLLER, Friedrich (1994b). Poesía filosófica (Traducción de Daniel Innerarity.) Madrid: Hiperión. de su muerte). Consultado el 10 de octubre de 2009 en: http://educacionestetica.com/PDF/num01/01_introduccion.pdf
MERLEAU-PONTY, Maurice (1975). Fenomenología de la percepción (Traducción de Jem Cabanes). Barcelona: Península.
NANCY, Jean-Luc (2003). Corpus (Traducción de Patricio Bulnes). Madrid: Arena Libros
NEIRA, Carmen (2005). Federico Schiller. La educación estética como condición para una buena política. Texto retomado de la inauguración del coloquio celebrado en la Universidad Nacional de Colombia en homenaje a Friedrich Schiller en los 200 años de su muerte). Consultado el 11 de octubre de 2009 en: http://educacionestetica.com/PDF/num01/01_07.pdf pp. 135- 150
NIETZSCHE, Friedrich (1988). La gaya ciencia (Traducción de Charo Grego y Ger Groot). Madrid: Akal.
NOVALIS y otros. (1994). Fragmentos para una teoría romántica del arte (Antología y edición de Javier Arnaldo). Madrid: Tecnos.
ONCINA, Faustino y RAMOS, Manuel (editores) (2006). Ilustración y modernidad en Friedrich Schiller. Valencia: Universitat de València.
ORTEGA, Joaquín Esteban (coordinador). (2009). Hermenéutica del cuerpo y la educación. México: Plaza y Valdés.
PLESSNER, Helmut (1960). La risa y el llanto (Traducción de Lucio García Ortega). Madrid: Revista de Occidente.
RAMÍREZ, Mario Teo. (1994). El Quiasmo. Ensayos sobre la filosofía de Maurice Merleau-Ponty. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
RIVERA, Jacinto. (2008). Schiller: La necesidad trascendental de la belleza. En: Estudios de Filosofía, Nº 37. pp. 223-246. Medellín: Universidad de Antioquia.
SAFRANSKI, Rüdiger (2006). Schiller o la invención del idealismo alemán (Traducción de Raúl Gabás). Barcelona: Tusquets.

SCHILLLER, Friedrich (1962). De la gracia y la dignidad (Traducción de Juan Prost y Raimundo Lida). Buenos Aires: Nova.
SCHILLER, Friedrich (1973). Guillermo Tell (Traducción de Enrique Santos Molano). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
SCHILLER, Friedrich (1973). Teatro completo (Traducción de Rafael Cansinos-Assens y Manuel Tamayo). Madrid: Aguilar.
SCHILLER, Friedrich (1985). Sobre poesía ingenua y poesía sentimental (Traducción de J. Probst y Raimundo Lida). Barcelona: Icaria.
SCHILLLER, Friedrich (1990). Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre (Traducción de Jaime Feijóo). Barcelona: Anthropos.
SCHILLER, Friedrich (1991a). Escritos de filosofía de la historia (Traducción de Faustino Oncina). Murcia: Universidad de Murcia.
SCHILLER, Friedrich (1991b). Escritos sobre estética (Traducción de Manuel García Morente, María José Callejo Herranz y Jesús González). Madrid: Tecnos.
SCHILLER, Friedrich (1994a). Don Carlos (Traducción de Justo Molina). Barcelona: RBA.
SCHILLLER, Friedrich (1994b). Poesía filosófica (Traducción de Daniel Innerarity.) Madrid: Hiperión.
SCHILLER, Friedrich (2005a). Narraciones completas (Traducción de Isabel Hernández). Barcelona: Alba.
SCHILLER, Friedrich (2005b). Seis poemas filosóficos y cuatro textos sobre la dramaturgia y la tragedia (Traducción de Martín Zubiría y Josep Monter). Congreso Bicentenario de F. Schiller. Valencia.
SCHILLLER, Friedrich (2005). El visionario (Traducción de Manuel Olasagast). Barcelona: Icaria.
SCHILLER, Friedrich (2006). Los bandidos (Traducción de José Antonio Calañas). Madrid: Cátedra.
SCHILLER, Friedrich (1784). Cábalas y amor: drama de costumbres. Ediciones elaleph.com
SCHOPENHAUER, Arthur (2005). El mundo como voluntad y representación, Vol. I. (Traducción de Roberto Rodríguez). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
SKLIAR, Carlos y TÉLLEZ, Magaldy (2008). Conmover la educación. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
ZAMBRANO, María (2000). Hacia un saber sobre el alma. Madrid: Alianza.

Educación Corporal o el preludio del valor superior del cuerpo

Carmen Emilia García Gutiérrez
Docente de la Universidad de Antioquia
Historiadora y Magíster en Educación y Desarrollo Humano
Grupo de Investigación: Estudios en Educación Corporal

Andrés Felipe Correa Castaño
Docente de la Universidad de Antioquia
Magíster en Motricidad-Desarrollo humano
Grupo de Investigación: Estudios en Educación Corporal

Capítulo dos

Entre otros filósofos, Friedrich Nietzsche propone nuevas posibilidades de existencia. Y escribe para que así conste… Pero que a nadie se le ocurra hacer de su traje nuestra vestimenta, porque inmediatamente se pondría en ridículo. Se trata, antes bien, de tomar lecciones del arte teórico, de cortar un traje a fin de coserse prácticamente un hábito filosófico a la propia medida,
sólo para uno mismo.
Michel Onfray. La inocencia del devenir. La vida de Friedrich Nietzsche

Presentación

La Educación Corporal es la crítica al sentido y al valor que se le ha otorgado al cuerpo en la educación, mediada por la estimación de las fuerzas que han coexistido en la configuración del cuerpo. Pasa por hacer ver la necesidad de saber que el cuerpo está impregnado de historia y es desde el presente como podemos ver el juego de las fuerzas que lo constituyen. A partir del análisis del juego de fuerzas se adquiere cierto vigor crítico que lleve al debilitamiento de la voluntad de verdad (fuerza dominante) en cuanto a las concepciones de cuerpo que hemos heredado y que nos han constituido hasta hoy en seres humanos. Se pregunta por las condiciones en las cuales los hombres se inventaron los valores asignados al cuerpo. Cómo esos valores asignados al cuerpo han frenado o estimulado hasta ahora nuestras experiencias. Valorar si las experiencias que somos son signos de empobrecimiento, de degeneración de la vida o, por el contrario, si en ellas se manifiesta la plenitud, la fuerza. Las respuestas a estas preguntas se direccionan a otras preguntas, de manera que las personas puedan constituir un mundo en crecimiento. Pero tendrán que aprender a hacer preguntas, para abrir así perspectivas nuevas.

La idea es hacer que se apoderen del hombre nuevas posibilidades corporales, de manera que se dejen oír nuevas exigencias. Esto es, hacer una crítica a los valores y poner en entredicho el valor mismo de esos valores. Para hacerlo hay que tener en cuenta el conocimiento de las condiciones y circunstancias en las que surgieron, se desarrollaron y se modificaron los valores. Se trata en suma, de sacar a la luz, de que emerjan las variaciones individuales, de que irrumpan nuevas fuerzas con su propio vigor; darse cuenta del lugar que ocupan las fuerzas que lo constituyen y enfrentarlas desde la distancia, apropiándonos, imponiéndoles una dirección, plegarnos a una nueva voluntad; en definitiva, conduciéndonos a una serie de interpretaciones diferentes.

¿Cómo llegamos a expresar este sentido de la Educación Corporal estimulados por el pensamiento de Nietzsche? Iniciamos el estudio de la biografía del autor en un intento de comprender su pensamiento a partir de su subjetividad, su cuerpo, su vida. La elección de este autor para el trabajo de la Educación Corporal pasa, entre otras consideraciones, por la premisa de considerar que las ideas escritas en sus textos se corresponden con la vida de Nietzsche; de no ser así, no nos interesaría hacer este acercamiento. Y no se trata de una coincidencia simplista, de la obra y la vida a la manera del puro calco –digo lo que hago; hago lo que digo- sino en el perpetuo juego de fuerzas y de máscaras que sólo puede comprenderse por medio de una mirada perspicaz: lucho por llegar a ser quien soy… (Onfray, 2009, p. 35).

Así desarrollamos el primer subcapítulo, en el que damos cuenta, en primer lugar, de una descripción de la época, en la cual Nietzsche sigue su destino de escritor, que contiene el problema del hombre en el siglo XIX en el marco de la Revolución Francesa, el fenómeno del Romanticismo, las soluciones positivistas y la revolución alemana de 1848. El segundo aspecto de la biografía de Nietzsche está relacionado con información del origen familiar, los estudios escolares y universitarios, el entusiasmo y el aprendizaje de la música y el empleo de profesor en la universidad. Los momentos por los cuales pasa el desarrollo de la obra de Nietzsche, detallado de manera cronológica, es el tercer aspecto de sus datos biográficos. Después se describe a Nietzsche como lector y estudioso del pensamiento clásico y moderno.

El subcapítulo segundo, el cuerpo que se hace cuerpo, hace una relación de los estudios antropológicos, sociológicos, psicológicos e históricos del cuerpo en su dimensión social y cultural y de los temas de los cuales se han ocupado estos saberes. También, y a manera de referente, se esboza, desde la perspectiva de la Antropología Pedagógica, la imagen de hombre, el lugar del hombre en el mundo, la visión de los otros, la caracterización de la cultura en el pensamiento del autor. Abordamos luego la constitución del saber sobre la experiencia relacionada con el cuerpo. La experiencia como lo que tiene al hombre; de otro modo es, somos experiencias, somos cuerpo. El cuerpo: campo plural de fuerzas, unas dominantes, las otras, dominadas.

El tercer subcapítulo, educación en perspectiva del cuerpo que se hace cuerpo, se ocupa de pensar la educación estimulada por el pensamiento del autor, de manera que damos cuenta de la visión crítica a la voluntad de verdad en la Educación, cuestión que pasa por el concepto de genealogía como valoración del origen y el origen de los valores en la educación tradicional. Además de este carácter crítico y de objeción a la Educación, Nietzsche también tiene otro carácter: el afirmativo. Crear, liberar, aligerar a partir de la destrucción.

Otro tema en este subcapítulo es el de la tarea propia de la educación, la cual consiste en hacer del educador un gran pensador. Un educador crítico con su tiempo, con sus herencias, con sus hábitos, y que combata la pereza y el pensamiento débil donde quiera que lo encuentre. Inventar un espacio educativo que conduzca a los individuos a su meta: la humanidad; una educación bajo la dirección de la Filosofía, llamada a conceder a los hombres talante crítico e interpretaciones múltiples; posibilidades de educar en la excepción y menos en la nivelación, pues el hombre es un ser de múltiples posibilidades; reclamarle a la educación un valor diferente al cuerpo, que ocupe el lugar de la “gran razón”.

Valorar la educación en la escala del arte, la Filosofía y la antigüedad. Esto es, formación que compromete el aprecio por la historia, por la selectividad, por el enigma, por la investigación, por las preguntas, por la contemplación. Insistir, y de qué manera, en la importancia del estudio de la lengua materna, como práctica de formación y de transformación de sí. También contempla este subcapítulo la educación en el sí se sabe querer.

Esto es, teniendo en cuenta la curiosidad, el azar, en la expresión de la afirmación, en la la negación, en la sensibilidad, en la capacidad de creación. Educar en las cosas próximas también se reclama acá, que no es otra cosa que atender cosas de la vida cotidiana como el vestido, la alimentación. Y, por último, hay un reclamo al educador, en términos de que desarrolle una actitud que exprese en el aprender a ver, que conciba el pensamiento como una danza, que se muestre a sí mismo como ejemplo, pero un ejemplo de pensamiento, que será la vida visible del educador.

Finalmente, está el subcapítulo denominado sentido de la Educación Corporal, a partir de lo estudiado en los subcapítulos anteriores. La Educación Corporal, o el preludio del valor superior del cuerpo, contiene dos apartados constitutivos que tienen que ver, por un lado, con un análisis de la voluntad de intereses conservadores en la Educación y de una crítica favorable a la voluntad selectiva, y, por otro, el proceder genealógico en la Educación Corporal, que tiene que ver con la idea central según la cual cuerpo está impregnado de historia.

1. Rasgos biográficos de Friedrich Nietzsche

El problema del hombre en el siglo XIX – breves trazos de la vida de Nietzsche – Desarrollo de la obra de Nietzsche – Nietzsche como lector.

El problema del hombre en el siglo XIX

Para comenzar, haremos una descripción breve de la época en la cual Nietzsche forja su destino como escritor y filósofo, en la voz del filósofo Henri Lefebvre[16] (2004, p. 51), que en este escrito plantea el problema del hombre en el siglo XIX en aspectos tales como la Revolución Francesa, el fenómeno del Romanticismo, las soluciones positivistas y la revolución alemana de 1848. Y, en este contexto de la época, el destino de Nietzsche.

El siglo XIX hereda los problemas planteados por la Revolución Francesa[17], a decir de Lefebvre (2004, p. 51), pues ella "abrió al hombre moderno indefinidas posibilidades de vida material y espiritual; le puso ante sí mismo como objeto de preocupación y de reflexión, como objeto de inquietud también, puesto que sus certidumbres[18] y sus sostenes desaparecerían al mismo tiempo que sus límites. La Revolución planteó en toda su amplitud el problema del hombre terrenal".

[16] El problema del hombre en el siglo XIX lo estudiaremos a partir del análisis que hace el escritor Henri Lefebvre en su texto *Nietzsche*, publicado por el Fondo de Cultura Económica en 2004 (el texto original es de 1939). Lefebvre nace en Hagetmau, Landas, Francia, el 16 de junio de 1901, y muere el 28 de junio de 1991. Estudioso de la vida cotidiana en las ciudades modernas, filósofo riguroso y rebelde, teórico de la modernidad, marxista, sociólogo y crítico literario.

[17] 1789.

[18] Formas religiosas y feudales de comunidad.

Para los ideólogos de la Revolución Francesa, el hombre "está constituido ante todo por la razón. El hombre es una razón individual. Creían en una armonía racional entre los individuos, los grupos que constituyeron por contrato o aceptan racionalmente, y la humanidad entera, liberada de las potencias tiránicas de origen medieval". Medio siglo después de la Revolución, "se hace patente a los filósofos, a los poetas, a todos los escritores, que el hombre no se reduce a la razón. El racionalismo revolucionario provoca precisamente en el curso del siglo XIX una primera 'toma de conciencia' de lo que hay de irracional, o todavía no racional, en el ser humano. El hombre es también un ser que siente, que obra, que tiene voluntad".

Contra este optimismo racionalista, dice Lefebvre (2004, p. 52), reacciona el fenómeno del Romanticismo en el siglo XIX, para el que "el individuo puro y simple se revela como un ser que no se basta, que no se encuentra automáticamente en armonía consigo mismo, con los otros individuos, con la naturaleza. El individuo 'puro' es un solitario, un ser desgarrado y doliente. El Romanticismo tomó igualmente conciencia de esta soledad y de esta angustia…Los grandes románticos agravaron el carácter negativo y crítico de la libertad revolucionaria; acentuaron la disolución de las comunidades concretas ya existentes[19], al mismo tiempo que sentían nostálgicamente, en su soledad y su mal del siglo, la necesidad de lazos concretos y de comunidad con otras personas humanas, hasta llegar al retorno a las antiguas formas, la religiosidad, la edad media, los elementos primitivos y naturales de la existencia humana".

Si la Revolución Francesa considera que el hombre está constituido ante todo por la razón y el Romanticismo lo ve como un ser que no se basta a sí mismo, el positivismo, en oposición a estas concepciones, busca soluciones al problema, mirándolo en toda su complejidad, según Lefebvre (2004, p. 55), y "ha de tomar al hombre en todos sus elementos y, por consiguiente, en su vida práctica, en sus actividades reales, olvidadas por el racionalismo moralizador. Ha de encontrar un punto de apoyo más eficaz que la razón abstracta o las 'opiniones' de los individuos…Ha de extender a la realidad social los métodos científicos constituidos en el dominio de las ciencias naturales. Ha llegado el momento en que la actividad humana entera –la actividad creadora y productora, económica, política, espiritual- ha de volverse objeto de conciencia e integrarse en una concepción rigurosa del universo. Lo humano es esta realidad total, esta unidad encadenada en seres vivientes y concretos: los individuos".

Y finalmente, la revolución de 1848, conocida en otros países como La Primavera de los Pueblos o el Año de las Revoluciones, fue una ola de manifestaciones populares que se generalizaron en varias regiones de Europa en el primer semestre de dicho año. Se caracterizaron mayoritariamente por su brevedad y rápida expansión. Al contrario que las

[19] Partidos, estados, naciones.

oleadas revolucionarias de 1820 y 1830[20], esta nueva oleada tuvo gran repercusión en estados como Francia, Austria, Alemania, Italia, Hungría y los diversos pueblos de Europa central.

En Alemania, nos dice Lefebvre (2004, p. 56), esta revolución fracasó, pues "la burguesía alemana fue cobarde e incapaz. No obstante estar ayudada por masas populares bastante numerosas, no supo llevar a buen fin sus tareas económicas y políticas. Después de haber sublimado en eflorescencias ideológicas, en sistemas más profundos, pero más nebulosos que en su país de origen, las conquistas de los revolucionarios franceses –la crítica de las instituciones existentes y particularmente de la religión, la idea de la libertad-, la burguesía alemana no pudo realizar prácticamente la Libertad". En palabras de Marx era: "la lucha de la antigua sociedad feudal y de la sociedad burguesa moderna, la lucha de la sociedad fundada sobre la asociación corporativa y de la libre sociedad de la libre concurrencia, la lucha de la sociedad basada sobre la propiedad territorial y de la sociedad industrial, de la sociedad de la fe y de la sociedad de la ciencia" (Marx, 1848, p. 235, citado en Lefebvre, 2004, p. 57). Pero esta última sociedad no fue bastante fuerte en Alemania y no supo vencer. Desde noviembre de 1848, la Cámara prusiana, arrojada por orden del rey, no opuso más que una resistencia pasiva, y se dejó deportar a Brandeburgo y después se disolvió. El miedo a la revolución popular paralizó a los demócratas burgueses alemanes (Lefebvre, 2004, p. 57).

La declinación del movimiento, en 1848, vio afirmarse las fuerzas populares, las de la pequeña burguesía y de los obreros. No obstante, el movimiento obrero seguía inseguro y dividido. Implicaba una extrema izquierda anarquizante que se proponía (con Gottschalk y Weitling) destruir inmediatamente todas las instituciones burgueses y todos los órganos de coacción para instaurar una sociedad sin clases y sin Estado. La tendencia marxista afirmaba, al contrario, que hacía falta desarrollar las fuerzas productivas, es decir, la industria, y para esto era necesario pasar por un período de democracia política orientada hacia la izquierda –era claro que la primera tarea la destrucción de los Estados y de los particularismos feudales, porque ahogaban todas las energías progresivas del mundo moderno. El mediocre desarrollo de la economía y el desparramamiento del movimiento revolucionario permitieron a los príncipes aplastarlo. En mayo, Dresde se insurreccionó (uno de los combatientes fue Richard Wagner). El Palatinado, el ducado de Baden y la Prusia renana estaban en plena fermentación. No obstante, la Asamblea nacional de Francfurt quería seguir dentro de la legalidad; no llamó a la Alemania popular a la

[20] Tras el Congreso de Viena de 1815, las monarquías fueron restauradas en todos los estados en los que las Guerras Napoleónicas habían instalado otros regímenes. Se instauró el principio de legitimismo dinástico, por el cual las monarquías absolutistas que habían sido sustituidas por el dominio napoleónico fueron restablecidas. Este nuevo orden se impuso sin tener en cuenta la opinión pública, lo que dio paso a un fervor nacionalista (como el caso de los magiares que habitaban en el Imperio Austriaco y que reclamaron la independencia) y liberal que, junto con el desarrollo industrial, provocó el surgimiento de movimientos revolucionarios (Wikipedia, 2009). Las revoluciones de este año constituyeron básicamente una demanda de liberalización y, aunque fueron reprimidas, tuvieron gran repercusión. Dentro de las revoluciones que se produjeron en este año se tuvo la de Austria, por medio de la cual se intentaó llevar a cabo ciertas reformas, ante la presión revolucionaria. En otros territorios del imperio plurinacional también se oyeron rumores revolucionarios: Hungría, Bohemia, Praga, etc., pero serían meros intentos (Wikipedia, 2009). Las revoluciones estaban mal organizadas y por eso todas fueron reprimidas y ninguna tuvo éxito, a excepción de la de Austria. Una de las consecuencias fue que los Estados de la Confederación Germánica formaran el primer Parlamento alemán en Francfurt am Mein (Wikipedia, 2009).

insurrección general. Incoordinados, los levantamientos locales fueron vencidos unos tras otros. En junio de 1849, los ejércitos rusos invadieron a Hungría revolucionaria y establecieron el orden feudal (Lefebvre, 2004, p. 58).

El movimiento de 1848-49 no había ni siquiera resuelto los problemas nacionales. Alemania seguía dividida en países y principados. Polonia continuaba oprimida; Italia fragmentada; el viejo Estado multinacional, feudal y militar de los Habsburgo no había desaparecido (Lefebvre, 2004, p. 59). Existía una Europa; se formaba una concepción europea, una conciencia occidental del hombre y del poder humano sobre la naturaleza; existían una opinión y un espíritu europeos, surgidos, después de muchos accidentes y alteraciones, del espíritu revolucionario democrático y racionalista (Lefebvre, 2004, p. 59).

Después del fracaso de 1848, la burguesía alemana no tuvo más que un objetivo: instalarse dentro de la Alemania feudal, obtener sin riesgos un pequeño puesto. El desarrollo de las fuerzas productivas, favorecido por la política bismarckiana[21], fue por lo demás rápido en Alemania. En 1850, los capitalistas alemanes 'mendigaban el apoyo de los empresario ingleses' para construir su primer ferrocarril (Engels). Hacia 1886, empezaron a construirse las vías férreas de Rumania y de Rusia. En el espacio de medio siglo Alemania se transformó (Lefebvre, 2004, p. 60). La situación de la burguesía dio a este desarrollo del capitalismo alemán rasgos específicos, con consecuencias aún lejos de estar agotadas. Esta burguesía se integró en el Estado feudal y militar de los Hohenzollern. La nobleza feudal se enriqueció al mismo tiempo que la burguesía: condes y duques hacían especulaciones financieras y se volvían capitalistas. Bajo el signo de esta colusión, del feudalismo y las finanzas, la burguesía alemana –sin tener el poder, sin haber creado su estilo y su cultura original, sin haber impuesto la libertad de pensamiento y la igualdad democrática de las personas– conoció la prosperidad (Lefebvre, 2004, p. 61). Alemania conservó así un estilo feudal en desuso. A cada instante, a cada paso, según todos los testimonios literarios y todos los observadores, se sentía en ella la proximidad del feudalismo, de las instituciones y de las ideas venidas directamente de la comunidad medieval (Lefebvre, 2004, p. 62).

Y, con respecto al destino de Nietzsche, en el marco de estos acontecimientos, dice Lefebvre (2004, p. 64) que "ni las ideas feudales, ni las ideas de los demócratas burgueses, ni el socialismo podían ofrecerle entonces una expresión, un hilo conductor, una preocupación esencial. No descubría en torno suyo más que una mezcla informe de sentimientos, de estilos, de instituciones y de ideas pertenecientes a todas las épocas de la historia: sentimentalidad patriarcal, orgullo feudal, quietud pequeño-burguesa, avidez y vulgaridad burguesas. Era inevitable que un genio filosófico que empezaba a reflexionar en aquellos años postrevolucionarios se propusiera como tarea la confrontación de todos los elementos del mundo abigarrado e informe en el cual era forzoso vivir". El mundo moderno y Alemania

[21] Otto Eduard Leopold von Bismarck-Schönhausen (Schönhausen, Magdeburgo; 1 de abril de 1815 - Friedrichsruh, 30 de julio de 1898) llamado el *canciller de Hierro,* fue un político prusiano, artífice de la unificación alemana y pieza clave de las relaciones internacionales de la segunda mitad del siglo XIX. http://es.wikipedia.org/wiki/Bismark

no satisfacían al joven Nietzsche: "la inteligencia de Nietzsche, histórica, crítica y comparativa, se vuelve hacia Grecia. Grecia es para él una patria, una promesa de salvación del hombre. Pero la filología pura no puede esclarecer el alma griega: es necesario establecer una relación viva entre el presente y esta alma desaparecida. El pesimismo radical de Schopenhauer revela a Nietzsche la vanidad de la felicidad y de la vida social moderna. Le enseña que la vida es oscura, convulsiva, apasionada, presa de la muerte, trágica. Nietzsche es llevado así a esclarecer por medio de Schopenhauer la tragedia griega. Cuanto más profunda, tanto más la comparación entre Grecia y el mundo moderno es desfavorable para éste. Sobre este punto, jamás variará Nietzsche" (Lefebvre, 2004, p. 71).

Breves trazos de la vida de Nietzsche

Nació en una pequeña ciudad de Röcken en Alemania central, el 15 de octubre de 1844. Nietzsche procedía de la casa parroquial de Rócken. Fue el primer hijo del pastor protestante Karl Ludwig Nietzsche y de Franziska Oehler. Nietzsche descendía, tanto por parte paterna como por parte materna, de distinguidas familias de clérigos protestantes. Su padre fue algo así como un cortesano, educador de las princesas de Prusia, y debía su puesto de párroco al favor de Federico Guillermo IV. A los cinco años de edad perdió al padre. La madre lo llevó a Naumburg, donde Nietzsche creció, rodeado de parientes femeninos, junto a su hermana, dos años más joven que él.

En Naumburg, Nietzsche empezó a asistir a la escuela local. Se hizo amigo de Wilhelm Pinder y Gustav Krug y con ellos entró en la escuela privada del candidato Weber, en la que se enseña religión, latín y griego. En casa de Krug, Nietzsche descubrió la música y consiguió que la madre le regalase un piano y que le diesen clases de solfeo. En casa de Pinder tuvo la oportunidad de asistir a lecturas dedicadas a los grandes clásicos de la literatura alemana. Desde entonces, y durante toda su adolescencia, Nietzsche compondría melodías y escribiría diversos poemas. Interpretó en el piano a Beethoven y Haydin. Comenzó escribir un diario en 1857, es decir, a sus trece años, y también a padecer de fuertes dolores de cabeza, que serán recurrentes durante toda su vida.

> En la propia casa paterna eran habituales el sentido aristocrático de las formas, el rigor de las costumbres, el sentimiento del honor, el meticuloso amor al orden. (Mann, 1984, pág. 115). De su ascendencia, de su padre, de su madre…Federico Nietzsche recibió ciertas virtudes morales e intelectuales, gérmenes de lo que habría de ser: el rigor, el pudor, el respecto a lo desconocido espiritual, y también la probidad de espíritu, la rectitud hasta en los 'senderos de contrabandista' que tomó para buscar la verdad (Lefebvre, 2004, p. 69).

Entre 1858 y 1864 estudió el bachillerato en el internado de Schulpforta. Nietzsche sentía inclinación por la Teología y también por la música, pero al final se decidió por la Filología clásica. Allí conoció a Paul Deussen y leyó los clásicos griegos y latinos. Concluyó los estudios en el Gymnasium de Pforta, con un trabajo sobre Teognis de Megara y salió de allí el 7 de septiembre.

Educación en el internado de Schulpforta:
-Se hacía énfasis en la formación moral, caracterológica (obediencia a la ley y a la voluntad de los superiores, rigor y cumplimiento puntual del deber, autodominio, trabajo serio, ordenación del tiempo, trato seguro con sus iguales) y científica.
-Tenía un gran parecido con las instituciones prusianas de formación de cadetes. Se formaban ciudadanos para la dirección espiritual del cuerpo.
-Se educaba en los ideales del humanismo, tal y como los clásicos alemanes los conformaron y la filología del siglo XIX los había reelaborado y desarrollado.
-Se concedía atención a la lengua y literatura alemanas.
-Se alimentaba la unidad alemana, se prefería el espíritu de la antigüedad.
-Tenía vigencia el espíritu crítico de la investigación lingüística erudita.
-Se desatendían los problemas del día.
-Se concedía poca atención a las ciencias naturales emergentes.
-Se daba importancia al cultivo del cuerpo mediante la natación, la gimnasia y los juegos para fortalecer el cuerpo para el mejor desarrollo espiritual.

Nietzsche eligió el estudio de la Filología clásica y de la Teología en la Universidad de Bonn en 1864, institución que lo colmó con las grandes concepciones de la Antigüedad, que lo acompañaron durante su vida. En 1865 abandonó la Teología y se dedicó exclusivamente al estudio de la Filología. Siguiendo a su profesor Ritschl, se trasladó a la Universidad de Leipzig, en la que continuó sus estudios con dicho profesor, en especial en su seminario de Filología clásica, único en su género por la técnica de la interpretación filosófica con respecto a toda ciencia: se trabajaba en el saber distinguir lo real de lo irreal; lo efectivo, de lo añadido por el pensamiento; lo demostrado, de la opinión; la certeza objetiva, de la convicción subjetiva. En esta época conoció la obra capital de Schopenhauer *El mundo como voluntad y representación.*

En La noche del 8 de octubre de 1868, en casa del orientalista Hermann Brockhaus, Nietzsche se encontró por primera vez con Richard Wagner, a cuya música se "convirtió" totalmente. Las fuerzas intelectuales de Nietzsche fueron, ante todo, Schopenhauer y Wagner.

En la primavera de 1869, a la edad de 25 años, obtuvo la cátedra de lengua y literatura griega en la Universidad de Basilea, sin ser siquiera doctor, gracias al apoyo de Ritschl y de Usener; renunció a su nacionalidad alemana y adoptó la suiza. El 19 de abril llegó a Basilea. El 28 de mayo Nietzsche pronunció la conferencia inaugural del curso sobre Homero y la Filología clásica. Desde ahora en adelante hizo frecuentes visitas a Tribschen, cerca de Lucerna, en donde vivían Richard y Cosima Wagner. La Universidad de Leipzig, entretanto, le había concedido el doctorado sin examen ni tesis, con base en los textos que publicó en el "Rheinisches Museum", comprendido el de las fuentes de Diógenes Laercio. Siendo profesor de Filología clásica en Basilea, inició su amistad con Jakob Burckardt y con el historiador de la Iglesia Franz Overbeck. Díez años después, en 1879, abandonó Nietzsche su cátedra. Después de un período de diez años, en enero de de 1889, cayó preso de la locura y murió el 25 de agosto de 1900.

Desarrollo de la obra de Nietzsche

Karl Jaspers[22] (1963, p. 85), en su obra Nietzsche, fragmenta la obra del autor en tres momentos o períodos de su vida:

Momento uno

Los primeros escritos: *El origen de la tragedia y las Consideraciones inactuales* (1871-1876). A esas obras se pueden añadir los fragmentos póstumos del Libro de los griegos, las conferencias *Sobre el futuro de nuestras instituciones de cultura* y el bosquejo sobre unas planeadas *Consideraciones inactuales titulado Nosotros, Filólogos*. La forma fundamental de estos escritos se halla en tratados que deben ser leídos en conjunto. Constituyen la expresión de la fe en el genio y en la cultura alemana, que ahora se anuncia y que se debe recrear inmediatamente, a partir del desconcierto actual.

Momento dos

Las obras escritas entre los años 1876-1882. *Humano, demasiado humano, Opiniones y sentencias mezcladas, El viajero y su sombra* (los dos últimos, reunidos, forman el segundo volumen de *Humano, demasiado humano*), Aurora, La gaya ciencia (libros I-IV) son escritos que, de acuerdo con su forma fundamental, constituyen colecciones de aforismos. En estas sentencias breves, en su mayor parte dichas sin tendencia particular, existe una multidimensional riqueza. Aquí se ofrece —como consideración fría, libre, desilusionada y crítica— lo que finalmente, a partir de Aurora, y en lento desarrollo, será desplegado en su filosofía definitiva.

Momento tres

La filosofía definitiva de Nietzsche:

a) *Así hablaba Zarathustra* (1883-1885) está constituida —dentro de un marco de situaciones y de acciones de forma poética— por los discursos que Zarathustra dirige al pueblo, a los compañeros, a los "grandes hombres", a los animales y a sí mismo. Considerada por Nietzsche como su obra decisiva, no puede ser subsumida en ningún tipo tradicional: al mismo tiempo es poesía, profecía y filosofía, y, sin embargo, en ninguna de estas formas se la puede entender de modo adecuado.

b) Las obras póstumas de los volúmenes XI-XVI (1876-1888) contienen, en brevísimos fragmentos, el curso del pensamiento de Nietzsche, desde 1876. En los volúmenes XIII-XVI el movimiento de las ideas está unido con los pensamientos fundamentales posteriores (*Voluntad de poder, Desvalorización, Decadencia, Eterno retorno, Superhombre, etc*.), pero los sobrepasa de modo casi imperceptible. La forma fundamental de estos fragmentos se halla en una reposada redacción de pensamientos que se dan de modo apretado y conciso, aspirando, sin un fin literario determinado, a la claridad propia de las máximas. La plenitud de las ocurrencias recubre a un pensamiento que, no obstante, en modo alguno, deja de ser sistemático. Trátase de un modo de pensar taladrante, concentrado y que

[22] 1883-1969, influido sobre todo por Kant, Max Weber, Spinoza y Kierkegaard, se definió así mismo como filósofo de la existencia, en contra de la denominación de existencialista con que otros lo designaron. Escribió, entre otros libros, La situación espiritual de nuestros tiempos, Los grandes filósofos y Razón y libertad.

atrapa al lector. En el lugar de una desarrollada meditación hay algo de intuitivo y de inmediatamente conmovedor.
c) 1886-1887. En estos años, Nietzsche escribió y publicó *Más allá del bien y del mal* y también el quinto libro de *La gaya ciencia*. Retornó a la modalidad propia de los libros de aforismos, aunque con una mayor tendencia a la exposición resumida y a un *pathos* combativo. *Para una genealogía de la moral* contiene tratados, expuestos como investigaciones acabadas. Los prólogos que Nietzsche escribe para las obras anteriores expresan su grandiosa capacidad de conocerse a sí mismo, mediante una mirada dirigida al propio pasado.
d) 1888 es el año de un último grupo de escritos, en sí mismo coherente, con los cuales llegó a una definitiva autocomprensión: *El caso Wagner, El ocaso de los dioses, El anticristo, Ecce Homo, Nietzsche contra Wagner*. Son escritos de una extrema tensión, violentamente agresivos, de efecto irresistible, dentro del aliento de un tempo furioso.

Nietzsche como lector

Cuando Nietzsche se desprendió del mundo, de la profesión, del comercio con los hombres, de su actividad de profesor, para recoger nuevas experiencias, **se aplicó a la lectura**, que, limitada, en virtud de sus problemas visuales, abarcó, sin embargo, extensos temas. Llama la atención la abundancia de libros consagrados a la Ciencia natural y a la Etnografía. Nietzsche pretendió recoger lo desdeñado por la Filología, a saber: los conocimientos reales. No obstante eso, fue extraordinario todo lo que Nietzsche lograba advertir en sus exiguas lecturas. Instantáneamente captaba lo esencial. Al leer veía lo que los autores de los libros perseguían, lo que ellos hacían realmente en su pensar y en sus escritos, lo que significaba existen-cialmente. No sólo consideraba los objetos de los autores sino la sustancia de su pensamiento, en el que tales objetos se convierten en temas (Jaspers, 1963, p. 73).

Nietzsche filosofó desde muchacho. Para el adolescente, Schopenhauer llegó a ser el filósofo. Los conceptos tradicionales los tomó de F. A. Lange, Spir, Teichmüller, Dühring y E. V. Hartmann. De los grandes filósofos, Nietzsche sólo ha leído a fondo, pero en tanto filólogo, a Platón. Más tarde "estará consternado por lo poco que conoce a Platón", a Overbeck. El contenido del filosofar no brota, para él, del estudio de esas obras. Surge de la contemplación del carácter griego de la época presocrática, sobre todo, de los filósofos presocráticos y, además, de Theognis, de los trágicos, de Tucídides. El estudio de Diógenes Laercio, que realizó con intenciones filológicas, le aportó cierto saber histórico filosófico. Nietzsche, que casi nunca estudió con profundidad a los grandes filósofos, a quienes la mayor parte de las veces conocía de segunda mano, pudo, sin embargo, penetrar hasta los orígenes, atravesando la cáscara que cubre las ideas tradicionales. Año tras año se aproximaba, cada vez con mayor decisión, a los problemas filosóficos propiamentedichos. Nietzsche los aprehende a partir de su propia sustancia" (Jaspers, 1963, p. 76).

La manera según la cual Nietzsche filosofa lo aproxima tanto a los poetas como a los filósofos en riguroso sentido. En su juventud lo entusiasmó Hölderlin; sobre todo, Empédocles e Hyperion; luego, *Manfredo* de Byron. En los últimos años, tuvo influencia de Dostoiewski (Jaspers, 1963, p. 76).

Su filosofar todavía encuentra en los contenidos del mundo una nueva y peculiar fuente. Durante cierta época, Nietzsche apreció extraordinariamente a los franceses. La Rochefoucauld, Fontenell, Chamfort y, en particular, Montaigne, Pascal y Sthendal. Los análisis psicológicos se convirtieron en el medio de su filosofar; pero no la Psicología, que explora de modo empírico y causal, sino la comprensiva y la histórico sociológica. Su experiencia debe ser: "revivir libremente todas las estimaciones del pasado y también aquéllas que se le oponen" (Jaspers, 1963, p. 79). Todo cuanto ocurre en el mundo se desvanece para Nietzsche frente a los grandes hombres, a quienes diviniza o diaboliza. Ejemplos de unívoca e indudable grandiosidad los encuentra en Goethe, Napoleón y Heráclito. De ambigua grandiosidad y, por tanto, según el contexto, por completo desvalorizados, son para él, Sócrates, Platón y Pascal. Siempre rechaza a San Pablo, a Rousseau y, casi siempre, a Lutero. A Tucídides y a Maquiavelo los admira, en virtud de la clara veracidad y de la incorruptibilidad realística que los caracteriza (Jaspers, 1963, p. 78).

2. El cuerpo que se hace cuerpo

El cuerpo en perspectiva del ámbito educativo – Constitución de una experiencia corporal.

¿Cuál es el lugar presente desde el que toma forma el interrogante por el cuerpo y la educación a partir de las concepciones de Federico Nietzsche, de manera que favorezca lo que estamos actualmente constituyendo como ámbito de la Educación Corporal, con la salvedad de que el cuerpo es una dirección de investigación y no una realidad en sí? Si la historia moderna occidental, como dice De Certeau (1993, p. 16) comienza efectivamente con la diferencia entre el pasado y el presente, ¿por qué resulta tan sugestivo interesarnos en una interpretación actual de postulados, pensamientos e ideas del pasado?

¿Por qué interesarnos hoy por Nietzsche, por qué sentimos que lo que hacemos tiene que ver con Nietzsche, por qué nos sentimos atraídos por él? Todo lo que en rigor podemos explicar desde fuera es el modo en que Nietzsche siempre reclamó, para sí mismo tanto como para sus lectores contemporáneos y futuros, cierto derecho al contrasentido. Acaso sea posible escribir sobre Nietzsche y, además, producir enunciados nietzscheanos en el curso de nuestra experiencia, con todo el riesgo que nos acecha. Acá nos aliamos con una interpretación de Deleuze (2008) sobre el encanto que ejerce Nietzsche hoy a nosotros: "Nietzsche basa su pensamiento y su escritura en una relación inmediata con el afuera,

conecta su pensamiento con el exterior. Y, al decir del propio Nietzsche, citado por Deleuze, si queréis saber lo que quiero decir, hallad la fuerza que le da sentido, si es preciso un nuevo sentido, a lo que digo. Conectad el texto con esa fuerza". Diríamos con nuestras propias fuerzas.

El lugar desde el cual se formula la pregunta por la Educación Corporal se sitúa en el silencio, en el olvido que los estudios sobre Educación le han dispensado al cuerpo. Ellos, en efecto, están desencarnados. Se han interesado por los hombres, pero casi siempre sin cuerpo. Han sido los estudios antropológicos, sociológicos e históricos los que se han ocupado del cuerpo y lo han convertido en objeto de análisis y, por ello, ha adquirido una dimensión social y cultural (Zapata, 2006, p. 2). Se apartan estos estudios de la supremacía que habían ostentados los estudios científicos del campo anatómico-fisiológico del cuerpo. Desde este punto de vista, el cuerpo es un conjunto de órganos, es un dato natural, es un conglomerado de partículas, órganos y elementos cuantificables y analizables con precisión y objetividad, es un conjunto mecánico, es una construcción anatómica.

Los estudios de las Ciencias Sociales (Ayús Reyes y Eroza Solana, 2008) relacionados con el tema del cuerpo, sólo por mencionar algunos, se han ocupado de temas tales como: desde la perspectiva de la Filosofía[23], la división entre cuerpo y alma: supone que el cuerpo es el medio por el cual el alma expresa todo lo que quiere decir; el cuerpo es nuestro frente de identidad e inscripción más inmediato; reivindicar el cuerpo con relación a los sentidos; desde la perspectiva de la Antropología del cuerpo[24], se ubica el cuerpo con una ontología del hombre, como fundamente de la existencia humana y la asociación entre la naturaleza biológica y las cuestiones coligadas con los comportamientos y cambios sociales; el cuerpo es el objeto y medio técnico más normal del hombre (mediante las técnicas corporales): el cuerpo como referencia que demarcan las líneas definitorias entre nosotros y los otros.

Así mismo, la historia del cuerpo[25] se ha preocupado por estudios históricos relacionados con: la relación entre cuerpo y mente para comprender la subordinación del cuerpo a los sistemas de valores religiosos y evaluar sus consecuencias para las prácticas educacionales; la regulación del cuerpo, que lo presente como portador de excesos, y los intentos de reprimirlo y reformarlo, que lo hace portador de ideologías y de cosmovisiones corporales y actúa sobre la supresión de la dicotomía cuerpo-alma; sexo, género y cuerpo, que documenta cómo la estructura patriarcal de las sociedades contribuyó a articular una visión dominante sobre el cuerpo de las mujeres; el cuerpo como condición humana; la forma del cuerpo; la anatomía del cuerpo; cuerpo, mente y alma.

---

[23] Platón en el Cratilo o del lenguaje, Étienne Bonot abate de Condillac, Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty, Michel Serres en Los cinco sentidos y en Ciencia, poesía y filosofía del cuerpo.

[24] Bryan S. Turner, Edgar O. Wilson, Marcel Mauss, Mary Douglas

[25] Roy Porter, Michel Foucault, Peter Gay, Alfredo López Austin, Gallagher y T. Laqueur, E. Shorter, Robert Muchembled, Jean-Luc Hennig.

La Psicología del cuerpo, a partir de su desarrollo en el siglo XIX, no consideró al cuerpo como unidad de análisis en sí mismo sino que desplazó al cuerpo como unidad integradora y fundante. Sólo en tiempos recientes se está considerando una visión más holística del cuerpo con los enfoques psico-corporales. La preocupación por los estudios del cuerpo en la Sociología del cuerpo[26] tiene que ver con temas como la amistad, el amor, los encantos de objetos, la cortesía, la dominación, la libertad, por medio de la concesión de importancia a lo individual, así como también el interés por las incidencias sociales sobre el cuerpo, la explicación del hombre como producto de su cuerpo, la participación del cuerpo en el juego sutil del inconsciente; de igual manera, la construcción social del cuerpo, en la que el hombre produce las cualidades de su cuerpo en interacción con los otros; los usos sociales del cuerpo; las bases sociales del gusto.

A fin de comprender mejor las cuestiones actuales, a veces es útil alejarse en el pensamiento para enfocarlas lentamente desde el punto de vista de la historia. De este modo se comprende mejor, porque quien permanece absorto en las cuestiones de actualidad, sin mirar nunca más allá de ellas, puede considerarse prácticamente ciego (Elias, 2002, p. 9). Proximidad inquietante y fascinadora hacia los postulados, los pensamientos y las ideas del pasado para comprenderlos, nunca para recuperarlos, siempre para concederles un sentido actual a lo que hacemos hoy. En la constitución de sentido, nos disponemos a oír un sonido que llega como un murmullo, de lejos, por medio de documentos, libros, que seducen y estimulan el saber. El sentido es la interpretación. Se construye a partir del presente. Opera en el pasado, pero se actualiza en el hoy. Selecciona lo que puede ser inteligible y actual. Actúa para que no nos olvidemos de nosotros mismos. El porvenir de la Educación Corporal está en captar los postulados, los pensamientos y las ideas de lo dado: cuerpo y educación en Nietzsche, para ser interpretado.

El cuerpo en perspectiva del ámbito educativo

En este subcapítulo nos referimos a algunos aspectos directamente relacionados con el cuerpo en la perspectiva del ámbito educativo. Para llevar a cabo nuestro propósito nos parece muy oportuno poner de relieve, y de manera introductoria, la idea según la cual el cuerpo es educado de diferentes maneras (valoraciones), de acuerdo con "la estructura y la función de los diferentes elementos sociales y culturales que inventan el cuerpo en un espacio-tiempo determinado" (Zapata, 2006, pág. 5). Así, será muy importante resaltar, a la luz de los pensamientos de Nietzsche, la imagen de hombre, el lugar del hombre en el mundo, la visión de los otros, la caracterización de la cultura, que cambian de acuerdo con la producción social y cultural de las épocas. Es preciso darle lugar al cuerpo en la educación. Y darle a la educación un cuerpo.

[26] Georg Simmel, David Le Breton, Freud, Robert Hertz, Luc Boltanski, Pierre Bourdieu.

A partir de estas reflexiones introductorias, estaremos en condiciones de abordar el tema central del subcapítulo, el cuerpo, al cual consideramos como uno de los centros organizadores de nuestra reflexión acerca de la Educación Corporal. Nos interesa el pensamiento de Nietzsche acerca del cuerpo en la medida en que lo podemos conectar con un cierto tipo de acontecimiento educativo[27].

La visión de ser humano

La Educación Corporal precisa saber, según la perspectiva de Nietzsche, que el hombre es de cuerpo y alma, y que, además, es mortal. Partir de la idea según la cual el hombre es una unidad, pero que en él no se ve hombre total por parte alguna, sino sombras de hombres, hombres de una sola faceta, de una sola piel, de un solo rostro, individuos incompletos, inarticulados. Es necesario reunir y superponer muchos individuos, tal vez miles, incluso millones, para tener un hombre. Ésta es una civilización de retazos de hombre, de individuos de una sola función, de una sola idea, por no decir de un solo prejuicio, tan pobres y raquíticos intelectualmente y anímicamente que apenas subiste en ellos lo humano (Botero, 1995, p. 78). Para nosotros es apropiada esta idea porque, para acercarnos a la Educación Corporal, es bueno tener en cuenta lo inacabado del ser humano y que se hace más humano cuando emprendemos tareas intelectuales, en las que se considere la dependencia de los hombres entre sí y que, de tenerlo en cuenta, las consecuencias serán otras. Entonces podremos emprender acciones encaminadas a la constitución del ser humano en relación con los otros, con el cuidado de los otros, pues esto redunda en el cuidado de sí.

El hombre está en tránsito hacia una forma de humanización superior. Nietzsche plantea que, para llegar a una forma superior de humanización, hay que tener en cuenta que el hombre es un puente entre el animal y el superhombre. De acuerdo con esto, la esencia histórica del hombre es temporal y transitoria. Una categoría temprana para referirse a una humanización aún muy precaria y limitada. El hombre está en tránsito hacia una forma de humanización superior: el superhombre (Botero, 1995). El superhombre es el segundo grado de humanización, el hombre es el primero. El paso del hombre al superhombre supone superar la escisión cuerpo-alma; desechar la felicidad y la compasión como falsos ideales; recrear la razón, la virtud, la justicia, la vida: hacer que sirvan los intereses de un proceso nuevo y superior de humanización (Botero, 1995, p. 78). La visión de tránsito, a decir de Simmel (s.f., . 19), se debe a la influencia que ejercen las teorías de Darwin en el pensamiento de Nietzsche, pues "Nietzsche encuentra en el hecho de la evolución del género humano la posibilidad de un fin que permite a la vida afirmarse".

¿Y qué es la vida para Nietzsche? ¿Por qué nos interesa? Nietzsche ha tomado del pensamiento de la evolución un concepto de vida: "el de que la vida es, en su ser más íntimo y

[27] Término estudiado por Carlos Skliar en su libro *La Educación* (Que es) del Otro. *Notas acerca del desierto argumentativo en educación*. Separata de la revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, en la página 43 y donde cita a Bárcena cuando dice: "El acontecimiento es lo que da a pensar, lo que permite hacer experiencia y lo que rompe la continuidad de la experiencia del tiempo vivido".

propio, intensificación, aumento, concentración cada vez mayor de las fuerzas ambientes en el sujeto. Con este pensamiento, Nietzsche nos está diciendo que el fin último es la vida. La vida efectiva será tanto más evolución cuanto un mayor número de los elementos que sirven al fortalecimiento de su propio ser llegue a desplegarse" (Simmel, s.f., p. 20). ¿Importa esto para el estudio de la Educación Corporal? Sí, y mucho, puesto que si partimos de esta premisa, será más estimulante para todos los comprometidos en el acto educativo recrear la razón, la virtud, la justicia, la vida. Porque será muy substancial a la Educación Corporal ocuparse de la formación humana, antes que de la instrucción profesional, y esto pasa por el fortalecimiento del propio ser. Insistir en que la vida posee valor, y que éste depende de la superación de cada grado por otro más pleno, pero que la meta es la vida misma. La educación acá se podría tornar importante para la vida misma; esto puede tener un sentido más totalizador, si se piensa que la educación tradicional sólo se orienta hacia una educación más técnica, que atenúa los conflictos, que no discute demasiado, que reduce las necesidades para poder satisfacerlas completamente: ésta es la ilusión.

La visión de ser humano en Nietzsche es la del hombre que tiene posibilidades y que, para ello, pasa por la pregunta ¿qué puede y qué quiere ser el hombre y para qué se produce a sí mismo? Pregunta clave en la determinación de un sentido de la Educación Corporal, porque la pregunta nos sitúa en un lugar y nos excluye de otro. Las posibilidades del hombre tienen que ver con dos actitudes diversas: por un lado, se puede considerar como una existencia dada, que es tal cual es, se concibe en su origen, y, por otro, como una existencia que padece variaciones de acuerdo con determinadas reglas; es posible imponerse criterios y establecer exigencias y en su reconocimiento hace de sí mismo un ser que deviene, que cambia, que se produce por sí mismo. Con esta última posibilidad se da un lugar en el mundo, se estima como el origen de posibilidades todavía indeterminadas, significa que no es nada decisivo. 'Seguramente, el hombre ha sido más osado, ha innovado más, ha desafiado más y ha provocado al destino... Él, el gran experimentador que experimenta consigo mismo, el insatisfecho, el insaciable que lucha con el animal, con la naturaleza y con los dioses para llegar al dominio último; él, el por siempre indomable, el eternamente vuelto al futuro' (Nietzsche, citado por Jaspers, 2003, p. 151).

La visión de ser humano que nos interesa en la configuración de un sentido de la Educación Corporal está más del lado de aquella existencia que deviene, que cambia y que se produce por sí misma. Sin embargo, también es importante considerar la existencia dada, porque es inherente al ser humano, y problematizarla en términos pedagógicos, teniendo presente que es susceptible de transformaciones en términos formativos.

La visión de mundo y el concepto mismo de mundo en el pensamiento de Nietzsche se entienden como los distintos modos de ver, presentar y concebir una realidad, a los cuales se refiere todo pensamiento filosófico. Pero en el autor, basándonos en la interpretación de Vattimo (2002, p. 65), la filosofía es visión del mundo en cuanto se hace problema del mundo. "Y así el hombre al crecer escapa de todo lo que en otro tiempo lo encerraba: no

es necesario que rompa violentamente los vínculos, ya que de repente, por orden de una divinidad, caen por sí solos. Y ¿dónde está entonces el cerco que todavía lo contiene? ¿Es el mundo, o Dios?"[28] Al sentir que, a medida que se viven experiencias, disminuyen los vínculos que hasta un momento habían definido claramente el ámbito de nuestras elecciones y las orientaciones de nuestras decisiones, se pregunta qué es lo que está constituyendo el horizonte dentro del cual situar su propia vida. Y aquí encontramos algunas respuestas relacionadas, entonces, con su visión de mundo: el hombre es el mundo, es 'haciéndose problema' del mundo como se constituye como tal. La filosofía, en sustancia, es propuesta de posición frente al mundo; aceptar la discusión con ella quiere decir asumir la responsabilidad de elaborar y proponer una actitud propia. El lugar del hombre en el mundo es el de la responsabilidad, lo cual significa problematizar el mundo en términos de elaborar, proponer una actitud propia y tomar posición. En la responsabilidad individual está implicado el destino del todo. "Aceptar y aprobar un hecho individual significa aprobar el todo, la totalidad del pasado y del presente. La relación es con la totalidad del devenir y del ser" (Vattimo, 2002, p. 77).

También el lugar del hombre en el mundo es el de la interpretación, el acto de poner un sentido. Las cosas y las acciones son ya interpretaciones. Interpretar es, entonces, interpretar interpretaciones, y, en esa medida, cambiar las cosas, «cambiar la vida». La interpretación es la manera de concebirse a sí mismo, y conectada con la visión de ser humano en cuanto éste es pensado devenir (una nueva interpretación del acontecer). Tal pensamiento tiene como consecuencia pensar que no puede haber ninguna verdadera concepción de un ser en sí sino sentidos interpretativos, que pasan más por la comprensión que por la explicación; por lo tanto, son siempre móviles, fluidos, huidizos. El valor del mundo reside en nuestra interpretación: es la expresión de un querer y la satisfacción de una necesidad que aprecia todo ser como un valor para sí mismo. Cuando hacemos comprensiones de los sonidos, de la conciencia, de las vivencias, de los sentimientos, de los pensamientos, vemos que hay signos que deben ser interpretados.

Para pensar la Educación Corporal en términos de responsabilidad e interpretación con el mundo es necesario alejarnos de la idea según la cual la sociedad es la última instancia por interpretar. Esto, en términos educativos tradicionales, nos lleva a pensar en que la visión de ser humano ya está instaurada socialmente. Así, la última instancia sería la creación, el arte: mejor dicho, el arte representa la ausencia y la imposibilidad de una última instancia (Deleuze, s.f.).

Otro aspecto relevante en esta introducción (inmersión) hacia el cuerpo en la educación es la visión de los otros en perspectiva nizscheana. Se problematiza la cuestión relativa a que los hombres no tienen tiempo para sí y evitan ser hombres determinados, aislados y únicos. Prefieren ser hombres de acción: "carecen, por lo común, de la actividad superior,

[28] Citado por Vattimo (2002) de un fragmento autobiográfico fechado el 18 de septiembre de 1863, en Werke, edición a cargo de Schlechta, vol. III, Munich, 1956, pág. 110.

quiero decir, de la individual" (Nietzsche, 2007, p. 205). El hombre de acción es perezoso y se reclama uno más contemplativo, que prefiera el ocio a la acción; en este reclamo está la idea de individualidad, a la cual no tendría por qué renunciar. "El carácter único del hombre: en el fondo todo hombre sabe muy bien que sólo está una vez, en cuanto ejemplar único, sobre la tierra, y que ningún azar, por singular que sea, reunirá nuevamente, en una sola unidad, ésa que él mismo es, un material tan asombrosamente diverso. Sólo los artistas saben que cada hombre es un misterio único. Se atreven a mostrarnos al hombre tal como es hasta en sus movimientos musculares, tal como él y sólo él es. Y no sólo eso, sino que es hermoso y digno de consideración, nuevo e increíble como toda obra de la naturaleza, y en modo alguno aburrido, como consecuencia estricta de su carácter único" (Nietzsche, 2001b, p. 25).

La visión de los otros también pasa por una crítica a la cultura del presente y un pronunciamiento sobre la época que le ha tocado vivir. La cultura (*Kultur*) es «la hija del autoconocimiento de cada uno y de la insatisfacción en sí» (Nietzsche 2001b, p. 26) y menos el imperio de las masas con sus tendencias niveladoras. La producción del genio sería la meta de la cultura y el hombre puede aspirar a ello por sí mismo: "al comprobar que en su interior actúan dos potencias dispares. Suponiendo que uno viva tan adicto al arte plástico o a la música como fascinado por el espíritu de la ciencia y que considere imposible poner fin a esta contradicción por la destrucción de una de las dos potencias y la expansión de la otra, no le queda más remedio que levantar en su interior un edificio tan grande de la cultura, que ambas potencias puedan residir en él, aunque en distintas alas, mientras que entre una y otra se alojan potencias intermedias, conciliadoras, con un margen de hegemonía suficiente para poder actuar de árbitro en cualquier conflicto que se suscite. Pero este edificio de cultura levantado en el individuo se parecerá al edificio cultural de toda una época y vendrá a ser como una constante lección analógica sobre él. Pues, donde se ha expandido la gran arquitectura de la cultura, su tarea ha sido obligar a las potencias opuestas entre sí a ponerse de acuerdo mediante una concentración superior de las otras potencias menos discordes, sin reprimirlas ni aherrojarlas (Nietzsche, 2007, p. 215).

Constitución de una experiencia corporal

"A los despreciadores del cuerpo quiero decirles mi palabra.
No deben aprender ni enseñar otras doctrinas, sino tan sólo decir adiós a su propio cuerpo - y así enmudecer.
«Cuerpo soy yo y alma» - así hablaba el niño. ¿Y por qué no hablar como los niños?
Pero el despierto, el sapiente, dice: cuerpo soy yo íntegramente, y ninguna otra cosa; y alma es sólo una palabra para designar algo en el cuerpo.
El cuerpo es una gran razón, una pluralidad dotada de un único sentido, una guerra y una paz, un rebaño y un pastor.
Instrumento de tu cuerpo es también tu pequeña razón, a la que llamas «espíritu», un pequeño instrumento y un pequeño juguete de tu gran razón.

Dices «yo» y estás orgulloso de esa palabra. Pero esa cosa más grande aún, en la que tú no quieres creer, - tu cuerpo y su gran razón: ésa no dice yo, pero hace yo.
Lo que el sentido siente, lo que el espíritu conoce, eso nunca tiene dentro de sí su término. Pero sentido y espíritu querrían persuadirte de que ellos son el término de todas las cosas: tan vanidosos son.
Instrumentos y juguetes son el sentido y el espíritu: tras ellos se encuentra todavía el sí-mismo. El sí-mismo busca también con los ojos de los sentidos, escucha también con los oídos del espíritu.
El sí-mismo escucha siempre y busca siempre: compara, subyuga, conquista, destruye. Él domina y es también el dominador del yo.
Detrás de tus pensamientos y sentimientos, hermano mío, se encuentra un soberano poderoso, un sabio desconocido - llamase sí-mismo. En tu cuerpo habita, es tu cuerpo.
Hay más razón en tu cuerpo que en tu mejor sabiduría. ¿Y quién sabe para qué necesita tu cuerpo precisamente tu mejor sabiduría?
Tu sí-mismo se ríe de tu yo y de sus orgullosos saltos. « ¿Qué son para mí esos saltos y esos vuelos del pensamiento? se dice. Un rodeo hacia mi meta. Yo soy las andaderas del yo y el apuntador de sus conceptos».
El sí-mismo dice al yo: « ¡siente dolor aquí! » Y el yo sufre y reflexiona sobre cómo dejar de sufrir - y justo para ello debe pensar.
El sí-mismo dice al yo: « ¡siente placer aquí!» Y el yo se alegra y reflexiona sobre cómo seguir gozando a menudo - y justo para ello debe pensar.
A los despreciadores del cuerpo quiero decirles una palabra.
Su despreciar constituye su apreciar. ¿Qué es lo que creó el apreciar y el despreciar, y el valor y la voluntad?
El sí-mismo creador se creó para sí el apreciar y el despreciar, se creó para sí el placer y el dolor. El cuerpo creador se creó para sí el espíritu como una -mano de su voluntad.
Incluso en vuestra tontería y en vuestro desprecio, despreciadores del cuerpo, servís a vuestro sí-mismo. Yo os digo: también vuestro sí-mismo quiere morir y se aparta de la vida. Ya no es capaz de hacer lo que más quiere: -crear por encima de sí. Eso es lo que más quiere, ese es todo su ardiente deseo.
Para hacer esto, sin embargo, es ya demasiado tarde para él: - por ello vuestro sí-mismo quiere hundirse en su ocaso, despreciadores del cuerpo.
¡Hundirse en su ocaso quiere vuestro sí-mismo, y por ello os convertisteis vosotros en despreciadores del cuerpo! Pues ya no sois capaces de crear por encima de vosotros.
Y por eso os enojáis ahora contra la vida y contra la tierra. Una inconsciente envidia hay en la oblicua mirada de vuestro desprecio.
¡Yo no voy por vuestro camino, depredadores del cuerpo! ¡Vosotros no sois para mí puentes hacia el superhombre! –"
(Nietzsche F. , 1999, p. 64)

¿Cómo se constituye una experiencia en relación con el cuerpo en perspectiva nietzscheana? La cuestión de la experiencia es inseparable de la visión de ser humano, tal cual la

hemos descrito anteriormente. Así, cuando decimos que el ser humano es un ser con posibilidades y optamos por la del reconocimiento que hace de sí mismo un ser que deviene, que cambia, que se produce por sí mismo, ya estamos delimitando un cierto saber sobre la experiencia y, por tanto, sobre el cuerpo. Si el ser humano se produce a sí mismo, esto significa que se deja afectar, es decir, aprehende, capta, percibe, razona, toma, compone, se hace visible autoexponiéndose. La experiencia es afección, es actividad.

Es la experiencia lo que tiene al hombre. Es decir, el hombre se constituye como tal a partir de sus experiencias y éstas residen en su cuerpo. Dices «yo» y estás orgulloso de esa palabra. Pero esa cosa más grande aún, en la que tú no quieres creer, - tu cuerpo y su gran razón: ésa no dice yo, pero hace yo. En la historia del pensamiento occidental, la tendencia es a oponer espíritu-razón a cuerpo, materia, sensación. Allí la oposición es alma-cuerpo, razón-sensación, espíritu-materia, hombre "yo"-mundo (sujeto-objeto) (Fogel, 2000). El "yo" construye mundo en esta tendencia, como si existiera primero y a continuación las experiencias del mundo. Las experiencias constituyen "yo", es decir, es tardío. Si convenimos que esto es así, entonces la posibilidad que hay en el hombre de producirse a sí mismo pasa por la experiencia y ésta se concreta en el cuerpo. Un cuerpo que no admite la escisión entre alma-cuerpo, espíritu-materia, razón-sensación, porque lo que le pasa está en el cuerpo y allí está contenido todo: alma, cuerpo, razón, materia, espíritu. Cada experiencia o afección configura, hace venir a ser un cuerpo, o sea, define un posible o real campo de relaciones. Cada cuerpo es un juego de transformaciones, de alteraciones, diseñando el real o posible campo propio de relación. El "yo", el "espíritu", el "alma", los "propios sentidos (órganos) son obra del(los) cuerpo(s) y, una vez así constituidos, se hacen medios, agentes, para la realización del cuerpo: son campos de acción y de juego de la actividad del cuerpo. Por eso, el sentido, siente; el espíritu, conoce; el yo, ve, porque se hace desde el cuerpo. Es obra de cuerpo, es un juego de incorporación (Fogel, 2000).

La incorporación, como juego, alude al proceso del cuerpo que se hace cuerpo. Este proceso tiene que ver con el crecimiento, esto es, intensificación, clarificación, que no es otra cosa que hacer visible al cuerpo, al sí mismo. "El cuerpo usa el yo, el espíritu, los sentidos (somático) para cumplir su meta: venir a ser, irrumpir, mostrarse, hacerse visible en su exponer- en fin, aparecer. Incorporación: cuerpo-sí-mismo busca, compara, subyuga, conquista, destruye, recusa, elimina, hace y deshace, en suma. Selecciona o elige. La incorporación es apropiación: acción del propio venir junto a lo propio, hacerse propio (crecimiento) en el usar todo lo que se le ofrece" (Fogel, 2000). "Que se aprendiese a despreciar los instintos primerísimos de la vida; que se fingiese mentirosamente un "alma", un "espíritu", para arruinar el cuerpo; que se aprendiese a ver una cosa impura en el presupuesto de la vida, en la sexualidad; […] que, por el contrario, se viese el valor superior", del cuerpo (Nietzsche, 1991, p. 130, citado por Jara, 2001, p. 127).

En el proceso del cuerpo que se hace cuerpo, podemos decir con Deleuze (2008, p. 60) que el cuerpo es siempre fruto del azar. Esta interpretación es pertinente en perspectiva

educativa porque para Nietzsche el cuerpo es plural, lo que significa, entre otras cosas, que hay allí un campo de fuerzas, un medio nutritivo disputado por una pluralidad de fuerzas. Deleuze nos dice que "cualquier fuerza se halla en relación con otras, para obedecer o para mandar. Lo que define a un cuerpo es esta relación entre fuerzas dominantes y fuerzas dominadas. Cualquier relación de fuerzas constituye un cuerpo: químico, biológico, social, político. Dos fuerzas cualesquiera, desiguales, constituyen un cuerpo a partir del momento en que entran en relación: por eso el cuerpo es siempre fruto del azar en el sentido nietzscheano, y aparece siempre como la cosa más "sorprendente", mucho más sorprendente realmente que la consciencia y el espíritu. Pero el azar, relación de la fuerza con la fuerza, es también la esencia de la fuerza; no nos preguntaremos, pues, cómo nace un cuerpo vivo, ya que todo cuerpo es viviente como producto "arbitrario" de las fuerzas que lo componen. El cuerpo es un fenómeno múltiple, al estar compuesto por una pluralidad de fuerzas irreductibles; su unidad es la de un fenómeno múltiple, "unidad de dominación". En un cuerpo, las fuerzas dominantes o superiores se llaman activas[29], las fuerzas inferiores o dominadas se llaman reactivas[30]. Activo y reactivo son precisamente las cualidades originales, que expresan la relación de la fuerza con la fuerza. Porque las fuerzas que entran en relación no poseen una cantidad sin que al mismo tiempo cada una deje de tener la calidad que corresponde a su diferencia de cantidad como tal. Se llamará jerarquía a esta diferencia de las fuerzas cualificadas conforme a su cantidad: fuerzas activas y reactivas" (Deleuze, 2008, p. 60).

Para los intereses de darle un sentido a la Educación Corporal, la idea de un cuerpo como campo plural de fuerzas nos da qué pensar sobre cómo se llega a constituir el cuerpo en clave pedagógica, si sabemos que hay que tener presente siempre el sentido relacional e histórico que es inherente a todo proceso educativo. El cuerpo, como campo de fuerzas que valora la realidad, tiene un valor que dependerá de la jerarquía que se establezca entre las fuerzas. El valor de un suceso dependerá de la fuerza que logre dominar sobre otra fuerza. Hay fuerzas activas y reactivas que buscan mandar y obedecer, crear y conservar, respectivamente. Ambas irreductibles, queriendo dominar sobre la realidad. Por esto el cuerpo es una multiplicidad, una pluralidad de fuerzas que pugnan por interpretar la realdad. El sentido único del cuerpo es el de acaparar, conquistar, o dominar: ese es el sentido de la voluntad de poder.

La pluralidad de fuerzas que constituyen el cuerpo irradia, a decir de Jara (2001, p. 127), los sentimientos, los afectos, los instintos, los conceptos, las ideas que lo cruzan y determinan, esas mismas fuerzas, lo que los hombres quieran hacer con ellas.

---

[29] Es dominante y subyugante. Se apodera de todo lo que se resiste y se hace obedecer de las fuerzas cuantitativamente inferiores. Va hasta el final de lo que puede. Es intensidad que no se detiene hasta lograr lo que su misma naturaleza afirmativa le exige. Es afirmativa de su diferencia. Es el fundamento intensivo del pathos de la distancia, del autorreconocimiento del poder y de su propia cualidad afirmativa.

[30] Es esencialmente adaptativa. Obedece y se repliega ante el poder de fuerzas superiores y se une con otras fuerzas de su misma cualidad con el fin de oponerse a las fuerzas activas. Separa la fuerza activa de lo que ésta puede. Constantemente niega la fuerza activa y busca alcanzar los triunfos típicos de la adaptación, es decir, los logros característicos de la sobrevivencia de los débiles y de los esclavos. Se niega a sí misma o se vuelve contra sí misma. Esto se expresa en la preocupación por la sobrevivencia y en la imposibilidad propia de la mala conciencia.

Para el autor, entonces, el cuerpo "es la sede inmediata, incanjeable y privilegiada en que transcurren todos los hechos, experiencias, situaciones que pueblan o despueblan su existencia, que fecundan o convierten en un desierto su relación consigo mismo o con los otros hombres, y a su vez en aquél ámbito más ancho y ajeno que es la sociedad, a la que, por lo demás, suele también llamársela como un cuerpo social" (Jara, 2001, p. 130). Con estas premisas, la Educación Corporal tiene para pensar en acontecimientos educativos que tengan en cuenta la constitución del cuerpo, del sí-mismo a partir no ya de un cuerpo escindido, sino de un cuerpo encrucijada, incierto, plural, un lugar de influencias, una experiencia[31]; a partir del cuerpo, educar el cuerpo propio, no ya el cuerpo de otros, el de la Anatomía, de la Biología, sino el propio cuerpo.

3. Educación en perspectiva del cuerpo que se hace cuerpo

Visión crítica a la voluntad de verdad en la educación – El carácter afirmativo de la educación – La educación bajo la dirección de la filosofía – Valoración de la educación en la escala del arte, la Filosofía y la antigüedad griega – Educar en el arte – Educar en la fuerza de la voluntad – Educar en las cosas próximas – Lo que se le reclama al educador.

> Nadie puede construir el puente por el que has de caminar sobre la corriente de la vida. Nadie a excepción de ti. Pero, ¿cómo reencontrarnos a nosotros mismos? ¿Cómo le es dado al hombre conocerse? Es ésta una cuestión oscura y enigmática; y si la liebre tiene siete pieles, el hombre puede arrancarle la suya siete veces setenta veces, sin poder por ello decir aún: 'ese eres tú verdaderamente, ya no se trata de un mero envoltorio. Además, ahondar así en uno mismo y descender brutalmente por el camino más corto al hondón del propio ser no deja de ser un comienzo terrible, peligroso. Hay un medio, con todo, de organizar las averiguaciones decisivas y tomar nota de ellas. Que el alma joven eche una mirada retrospectiva a su vida y se pregunte: ¿qué has amado hasta ahora realmente, qué ha atraído a tu alma, qué la ha dominado y hecho, a la vez, feliz?
>
> (Nietzsche F. , 2001b, p. 28)

Si en el primer subcapítulo dijimos que nos referiríamos a aspectos relacionados con el cuerpo en el ámbito educativo, ahora se trata de intentar pensar la educación en perspectiva del cuerpo que se hace cuerpo, lo cual significa un estudio de la educación atento y cuidadoso con el cuerpo, pero teniendo como ideas organizadoras del escrito las que corresponden a la Educación. Nos interesan aquellas ideas educativas que revelan una conexión posible con las de cuerpo, en una tentativa de comprensión de lo que nos da a pensar.

¿Cómo escribir sobre el saber de la Educación sin caer en un discurso que prescriba el "estado ideal" de la educación o la normalización de comportamientos, o los imperativos, o las recomendaciones, o las conclusiones?, pues todas estas palabras son de cierre, de conclusión; estamos necesitados de palabras, de ideas que nos pongan en el medio, es decir, en la inquietud, en el desasosiego, en donde no podremos ahorrarnos el trabajo, la elaboración

[31] "Él, el gran experimentador que experimenta consigo mismo, el insatisfecho, el insaciable que lucha con el animal, con la naturaleza y con los dioses para llegar al dominio último; él, el por siempre indomable, el eternamente vuelto al futuro' "(Nietzsche, 7, 431, citado por Jaspers, 2003, p. 151).

de sentidos. Estar en el medio es partir en medio de, por el medio, entrar y salir, no empezar ni acabar. Es moverse entre las cosas; el medio es el sitio por el que las cosas adquieren velocidad; es un movimiento transversal que arrastra, sin principio ni fin.

Es a partir de las conexiones como en la actualidad podemos hacer con el pensamiento de Nietzsche, como vamos a estudiar la Educación. La filosofía del autor, como superficie de aparición de una actualidad, como interrogante sobre el sentido que ahora "nosotros" le damos a la Educación. La relación que nosotros establecemos con las ideas de Nietzsche la podríamos llamar una relación sagital, en la que el sentido que les damos a sus pensamientos encuentra un lugar propio debido a que lo encontramos actual. Y, también, porque consideramos que de los pensamientos y de la rigurosidad de Nietzsche podemos aprender.

Visión crítica a la voluntad de verdad en la educación

La educación, en perspectiva del pensamiento de Nietzsche, emerge de la visión crítica que él hace a la educación que se imparte en los centros educativos, sobre todo en los institutos y en las universidades, que, a decir de Nietzsche, no ha sido nunca, en verdad, "más baja y débil que en el presente". A partir de la interpretación de Deleuze (2008, p. 7) vamos a ver qué es la crítica en Nietzsche. Ella tiene su asiento en el concepto de genealogía, que es, a la vez, valor del origen y origen de los valores; se opone al carácter absoluto de los valores como a su carácter relativo o utilitario, a la idea elevada de fundamento, que deja los valores indiferentes a su propio origen, y contra la idea de una simple derivación causal, o de un llano inicio, que plantea un origen indiferente a los valores. Contra la universalidad kantiana y el principio de la semejanza, Nietzsche opone el sentimiento de diferencia o de distancia (elemento diferencial). Es desde lo alto de este sentimiento de distancia como nos concedemos el derecho de crear valores o determinarlos.

Los valores aparecen como principios, suponen valoraciones. Las valoraciones suponen valores a partir de los cuales es posible apreciar los fenómenos; son puntos de vista de apreciación, de lo que se deriva su valor intrínseco. Son maneras de ser, modos de existencia de los que juzgan y valoran, sirviendo precisamente de principios a los valores en relación con los cuales juzgan. Ésta es la razón por la que tenemos siempre las creencias, los sentimientos y los pensamientos que merecemos en función de nuestro modo de ser o de nuestro estilo de vida.

La genealogía significa el elemento diferencial de los valores de los que se desprende su propio valor; quiere decir origen o nacimiento pero también diferencia o distancia en el origen, nobleza y bajeza, nobleza y vileza en el origen; lo noble y lo vil es el elemento propiamente genealógico o crítico. La crítica es lo más positivo en una creación. La crítica para Nietzsche no es una reacción sino una acción. Opone la actividad de la crítica a la venganza, al rencor o al resentimiento. La crítica no es una re-acción del re-sentimiento sino la expresión activa de un modo de existencia activo: el ataque y no la venganza, la agresividad natural de una manera de ser, la maldad divina sin la que no se podría imaginar la perfección. Esta manera de ser es la del filósofo, porque se propone precisamente

manejar el elemento diferencial como crítico y creador, o sea, como un martillo.

La crítica tiene que ver con la tendencia que ha habido en la Educación al mantenimiento y fomento de una "voluntad de verdad", que no es otra cosa que una impotencia de la voluntad creadora; ella niega la vida, con todo lo que tiene ella de débil, de laberíntica, de problemática, de indeterminada, de incierta y de caótica, para favorecer la constitución de mundos "mejores", ciertos, ideales, morales (lo bueno), que tienen un carácter de transitorio (trascendental). Pero a ¿qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de voluntad? La filosofía de la voluntad en Nietzsche, a decir de Deleuze (2008, pág. 10), tiene que ver con la idea de fuerza en el autor. "Cualquier fuerza es apropiación, dominación, explotación de una porción de realidad. Incluso la percepción en sus diversos aspectos es la expresión de fuerzas que se apropian de la naturaleza. Un mismo objeto, un mismo fenómeno cambia de sentido de acuerdo con la fuerza que se apropia de él". A una fuerza relacionada con otra fuerza es a lo que llama Nietzsche voluntad (la fuerza se llama voluntad). La voluntad se ejerce sobre otra voluntad. Hay relación entre la voluntad que ordena y la voluntad que obedece, y que obedece más o menos. "La voluntad bien entendida sólo puede actuar sobre una voluntad, y no sobre una materia (los nervios, por ejemplo). Hay que aceptar la idea de que en cualquier parte donde se constaten afectos, es porque una voluntad actúa sobre otra voluntad" (Nietzsche, citado por Deleuze, 2008, p. 15).

Esta **voluntad de verdad** en educación se presenta en principios o pilares de tipo universal, los cuales están para ser aprendidos e incorporados tales como: la constitución de un sujeto acrítico e irreflexivo; el desprecio del cuerpo - esa lamentable idea fija de los sentidos-a favor de la razón; la herencia de intereses que le son comunes a la mayoría (rebaño) y de ideales que ponen a los hombres en estado de igualdad (estandarización), cómodo con las costumbres (hacer lo que siempre se ha hecho); una educación que domestica a los hombres e instrumentaliza la enseñanza para moldear las conciencias y que se somete dócilmente a los fines políticos y económicos. Una ciencia que se otorga el papel de explicadora racional de la vida, en la medida que produce certezas en sus definiciones y desprecia la sensibilidad como generadora de conocimiento; fomento de un mínimo tiempo para la reflexión, hay afán por obtener resultados, no cumple con el papel formador del estilo; no se forma en el juicio sino que se favorece la opinión y el docente no es un depurador del pensamiento sino que concede autonomía en niveles de formación muy tempranos, autonomía fundamentada en un gusto por la lectura de periódicos. Es el triunfo del periodista[32] sobre el educador o "docente superior".

Disciplinamiento de las potencialidades del hombre (instrucción coercitiva), de manera que se iguale a los hombres entre sí en lo que concierne a los fines de la educación; como efecto de tal conducción, el hombre pierde su estado salvaje, sus impulsos, sus caprichos,

[32] Que se caracteriza por plantearse interrogantes y no problemas; la escritura es apresurada; demasiado actual; no es intempestivo.

para incorporar los intereses de la mayoría, que generalmente se orientan a la supremacía de los instintos de supervivencia, a la utilidad del trabajo, a la renuncia de sí, a la comodidad que otorga el ponerse de acuerdo con los demás (Nietzsche, 2007, p. 96).

No existen verdaderos educadores, pues los que hay no están educados ellos mismos; sólo transmiten conocimientos que nada tienen que ver con ellos mismos, les falta la experiencia de conectar los libros con la vida; además, los profesores y catedráticos universitarios no son el mejor medio para una educación superior en general, por la contentadiza superficialidad que los caracteriza, por la falta de rigurosidad, la ausencia de *pathos*; pululan los especialistas en humanidades fragmentarias, eruditos jorobados, técnicos en la momificación, disecadores de la cultura (Nietzsche, 1983, p. 154).

La masificación de la educación, que con sus tendencias niveladoras desplaza los intereses personales hacia los intereses de "rebaño" y tiene como perspectiva el alumno medio, que no plantee demasiadas exigencias intelectuales y que es sumiso ante los intereses estatales; la creciente especialización tanto del mundo del trabajo como de la esfera del saber en el seno de la sociedad moderna para formar hombres 'corrientes' como la moneda, útiles para el trabajo, en donde el fin del hombre es ganarse un puesto y con ello sobrevivir; la escisión entre el hombre cultivado y el estudioso, el científico. "Reducida la ciencia al ámbito de la facticidad y a la especialización, deja al margen todo un amplio espectro referente a las normas, a los valores, al sentido, en definitiva, a «los máximos problemas filosóficos», en los que el hombre de ciencia, como tal, ya no puede tomar la palabra" (Ginzo Fernández, 1999), pues ella tiende a creerse la voz superior sobre la realidad con un lenguaje cargado de certezas.

Trivialización del saber a favor de una formación rápida en el menor tiempo posible y la imposición de una prisa vertiginosa, "indecorosa"; el enfoque historicista – sobrecarga de datos eruditos y externos- que caracteriza a la educación y que intenta asumir el papel de instancia formativa primordial, aspirando a sustituir en ese papel a la Filosofía. Educadores que carecen de las cualidades de un pensador, es decir, de su facultad de filosofar la educación y de considerarla históricamente. El sentido de esta crítica a los valores conocidos e incorporados a la educación es el de quitarle todo su valor. De entrada parece una negación a esto conocido hasta el momento, pero la negación es para afirmar; constituye lo que Deleuze (2008, p. 247) llama un devenir-activo como devenir universal de las fuerzas, la conversión de lo negativo en afirmativo.

El carácter afirmativo de la educación

Además de este carácter crítico y de objeción a la educación, Nietzsche también tiene otro carácter: el de afirmativo. La afirmación la presenta inseparable de la condición preliminar negativa y también de una consecuencia próxima negativa. En la afirmación hay destrucción activa de todos los valores conocidos y ahí está el rastro del creador. Perecer y ser superado es el anuncio del creador. "Afirmar sigue siendo valorar, pero valorar desde el

punto de vista de una voluntad que goza de su propia diferencia en la vida, en lugar de sufrir los dolores de la oposición que ella misma inspira a la vida. Afirmar no es tomar como carga, asumir lo que es, sino liberar, descargar lo que vive. Afirmar es aligerar; no cargar la vida con el peso de los valores superiores, sino crear valores nuevos que sean los de la vida" (Deleuze, 2008, p. 258). La afirmación es creación, es hacerse libre para nuevas creaciones, es saber decir no, es creer, no soportar, es el producto de un pensamiento que supone una vida activa.

Así, Nietzsche dice, a propósito de la tarea propia de la educación, que es la de encontrar un nuevo «principio educativo", de manera que surja la necesidad de un nuevo tipo de educadores, esto es, **el gran pensador como gran educador**. "Un pensador activo, esto es, que lo haga de forma inactual, o sea, contra su tiempo (oponer valores a los poderes establecidos); que sirva para entristecer y contrariar, que haga de la estupidez una cosa vergonzosa; que denuncie la bajeza del pensamiento bajo todas sus formas; que haga del pensamiento algo agresivo, activo y afirmativo; que combata el resentimiento (que ocupa el lugar del pensamiento); que haga del pluralismo un arte de pensar, un arte crítico" (Deleuze, 2008, p. 146). Nietzsche confía en que por medio de una nueva educación, bajo la dirección de la Filosofía, sería posible preparar el advenimiento de una humanidad alternativa.

La educación a la que alude sería aquélla que moviliza y desencadena fuerzas superiores, reflexivas, que fomenten las ganas de educarse, de hacer las cosas mejores, de querer, de actuar. Trabaja por la superación del sí mismo[33], destaca la singularidad, lo desconocido; muestra lo inacabado de la naturaleza humana, que puede todavía elevarse a grados superiores, y lo necesitado que está de la educación para darse forma una y otra vez. Ve en el riesgo la oportunidad para sospechar de sí mismos y renunciar provisionalmente a sus ilusiones protectoras, que se asientan en la tradición, en las creencias; para saber que somos un lugar por explorar, y que ese lugar está en las alturas, en la mirada de pájaro configuradora de nuevos sentidos; para erigirse el cuerpo no sedentario, que camina en busca de fricciones, de roces con el mundo, y en cada roce su cuerpo goza y sufre, evoca y propone, aprende y crea; el cuerpo que camina es un cuerpo que se expone.

La educación es el 'espacio' en que se pone en obra una decisión acerca del ser del hombre, y éste no es nunca resultado sino iniciativa, punto de partida y posibilidad de sí mismo (Betancourt, 2008, p. 32). La educación es para conducir a los hombres a su meta: la humanidad. La humanidad como tema y tarea, como dirección, como meta y propósito…

---

[33] ¿Se quiere ser más complicado o más simple?, ¿se quiere ser más feliz, o se es indiferente a la felicidad y a la desgracia?, ¿se quiere estar contento de sí mismo o exigirse implacablemente a sí mismo?, ¿Se quiere ser más blando, más condescendiente, más humano o más "inhumano"?, ¿Se quiere ser más prudente o menos precavido?, ¿se quiere lograr un fin o descansar de todos los fines? (Tarea a la que se entrega el filósofo, que en todo fin olfatea un límite, un ángulo, una prisión, una estupidez), ¿Se quiere ser más estimado, o más, temido, o más despreciado?, ¿se quiere ser tirano, o seductor, o pastor, o animal de rebaño? (Nietzsche, 2000, p. 599).

La educación ha de estar dirigida a todos los hombres; educar es educar un pueblo, es conducir a los hombres a su más propia y verdadera meta: la humanidad. El mayor valor y la mayor verdad de una cultura y de la educación que le pertenece debe medirse por su resultado: esto es, por la clase de pueblo que produce, por el tipo de humanidad que hace posible (Betancourt, 2008, p. 11). La educación es, también, el lugar de acogida para guiar a los hombres mediante relaciones múltiples con el conocimiento, de modos de existencia (valores y valoraciones) provenientes de ciertos saberes y experiencias, hacia una autonomía que le permite juzgar toda su procedencia y decidir y actuar con base en sus pensamientos, sentimientos e inclinaciones o aspiraciones.

La educación bajo la dirección de la Filosofía

La educación bajo la dirección de la Filosofía. La Filosofía está llamada a desempeñar un papel muy relevante en la educación de la juventud, con el fin de dar profundidad y radicalidad a su formación y de servir de orientación y de apoyatura en su perplejidad ante un mundo lleno de enigmas y ambigüedades (Ginzo, 1999). Un filósofo con talante crítico e intempestivo sería el que puede iluminarle intelectualmente y orientar su conducta, poniéndole al corriente de los problemas de la época y con repercusiones en el mundo externo. La Filosofía es el lugar de una interpretación profunda de los problemas eternamente iguales.

La reflexividad filosófica sobre la propia experiencia, en el acto educativo, es el matiz necesario para la creación de formas de subjetivación que se dirigen a lo que Mateu Alonso (2007, p. 5) refiere a propósito de Nietzsche como «Sé el que eres», «Sé tú mismo», «Conócete a ti mismo». La experiencia entonces se puede convertir en lo que Foucault (2009, p. 21) llama “la relación consigo mismo” o, también lo que puede denominarse “una pragmática de sí”. Esta pragmática pasa -a decir de Nietzsche (2001b, p. 29)- por considerar en la formación, con la dirección de la Filosofía, que según esta perspectiva la educación se ocupa de revelar el carácter genuino y verdadero del ser, a sabiendas de que no puede ser ni educado ni paralizado pero sí liberado y éste es el secreto de toda formación. Porque la educación no es sino liberación. La liberación y la experiencia comprendida desde el punto de vista de la noción de voluntad de poder, es la posibilidad corporal del hombre de dejarse afectar, de desplegar su sensibilidad de poder, de aglutinar, de incorporar, de atraer lo extraño a su propio modo de ser, de formarse en la crítica, en la selectividad y en la necesidad de la creación de nuevos valores. Todo hace necesaria la libertad como condición de posibilidad para el acto transformador.

La educación bajo la dirección de la Filosofía hará consideraciones para ocuparse de la educación en la excepción y en las múltiples posibilidades. La educación en esta dirección considera al hombre como *unicum*, como individuo, en singular. Es enemigo de la excepción, lo que Nietzsche llama el cerco educador. Éste, en la mayoría de las veces, falta al conocimiento de las múltiples posibilidades y direcciones de la acción y se contenta con mostrar a lo sumo dos posibilidades, de las cuales debe elegir una, que es casi siempre una

réplica. El medio educador tiende a atar a todos los individuos, haciéndoles ver el menor número de posibilidades. Los educadores tratan al individuo como si fuese algo nuevo pero que debe resultar una repetición. El hombre, que, de entrada, aparece como un ser desconocido, extraordinario, tiene que convertirse en un ser conocido, ordinario. Se llama buen carácter del niño el manifestar sumisión a lo convencional (Nietzsche, 2007, p. 183).

La educación de la excepción y de las múltiples posibilidades es la educación del cuerpo como "gran razón", del cuerpo afirmado, centro de las reflexiones, lugar de acontecimientos. El cuerpo no es solamente una realidad inmediata sino, también, un objetivo, algo que está por formarse. Es decir, el cuerpo como gran razón es un cuerpo inacabado. Es la educación del cuerpo que "se hará cuerpo", que experimentará las "transformaciones". Ahora, una interpretación tal vez errónea es la de pensar que estas nos guían hacia un proceso progresivo en el que se lograría, por medio de esta promesa, una vida plena o un estado de puro conocimiento. Cada peldaño escalado (de camello a león, y de éste a niño) no suponen un inicio ni una meta. El fin es la apertura, el devenir. El espíritu libre existirá en la medida en que no se vuelva el prototipo de una masa producida en serie.

Se reclama acá la posibilidad, en el acontecimiento educativo, del reconocimiento de las potencias heterogéneas, es decir, es en sí mismo en donde el hombre hace los mejores descubrimientos, que no tienen por qué estar en la vía tradicional del ideal educativo, la cual elogia la nivelación del hombre. Lo que es bueno para un hombre, ha de serlo para todos los hombres; de lo contrario, se debe evitar y reprobar (Betancourt, 2009, p. 33). Pero ¿qué tal si pensamos la educación desde un lugar en el que importe menos la nivelación y se invite más a la excepción? La educación es, esencialmente, el medio para arruinar la excepción en favor de la regla. La instrucción es, esencialmente también, el medio de enderezar el gusto contra la excepción a favor de la mediocridad. Sólo cuando una civilización dispone de un exceso de fuerzas puede también ser una estufa para el cultivo lujoso de la excepción, de la tentativa, del peligro, del matiz (Nietzsche, 2000, p. 612).

Esta tarea en la educación de hacer posible la excepción, a decir de Betancourt (2009, p. 49), justifica para Nietzsche todo el esfuerzo humano, en especial el del filósofo, y sirve de pauta para la crítica implacable que formula a todo cuanto por educación se ha entendido en occidente desde Platón. Por ello, el análisis y la crítica de Nietzsche, más que dirigirse a los métodos y contenidos de la educación, se centra en la discusión y revelación de los propósitos y fines con que estos métodos y contenidos son mantenidos, cultivados, comunicados y transmitidos por una cultura, que, además, se empeña en destacarlos como valiosos en ellos mismos, como portadores del mayor bien posible para la humanidad, esto es, para la inmensa mayoría de los hombres. Nietzsche no propone, hasta donde nos es posible visualizar el problema, nuevos métodos educativos, y si ataca y critica los ya existentes, ello no se debe a que los considere insuficientes o inadecuados sino que los encuentra determinados, en todos los casos, por los valores y tendencias propias del cristianismo y de la civilización de su tiempo.

Valoración de la educación en la escala del arte, la Filosofía y la antigüedad griega

La educación se plantea una triple escala para medir la libertad[34] y la calidad de la formación: la necesidad de Filosofía, el instinto por el arte y la consideración de la antigüedad greco-romana como el «imperativo categórico de toda cultura» (Nietzsche, citado por Mateu Alonso, 2007, p. 3). "Decidme que pensáis de su formación cuando la hayáis valorado en la relación con una triple escala graduada, juzgándola ante todo con relación a su necesidad de filosofía, en segundo lugar con relación a su instinto para el arte, y por último, con relación a la antigüedad griega y romana, que es el imperativo categórico concreto de cualquier cultura" (Nietzsche, 1980, p. 167). Tanto el arte como la filosofía[35] son potencias suprahistóricas, que permiten apreciar de modo crítico y suprahistórico aquello que supera los horizontes históricos, es decir, nos acercan a lo clásico. De ello se sigue, para Nietzsche, que el sentido y la formación histórica han de corregirse de acuerdo con aquellos tres requisitos: la historia[36] ha de dejar de ser ciencia para acercarse al arte (requisito estético), la Filosofía ha de volver el aguijón del saber contra sí misma (requisito de reflexividad filosófica) y la imitación crítica ha de tener en cuenta la antigüedad, en la medida en que los antiguos griegos fueron capaces de «organizar el caos» de otras culturas (requisito clásico) (Mateu Alonso, 2007, p. 4).

Para Nietzsche, nosotros los artistas = nosotros los buscadores de concomimiento o de verdad = nosotros los inventores de nuevas posibilidades de vida.
Deleuze (2008)

Educar en el arte

Educar en el arte. *Verdad versus apariencia*. Nos enseña el arte a dudar de las verdades absolutas. Su voluntad de engaño nos invita a pintar la realidad con nuestros propios pinceles y colores. "Qué importa su utilidad". El arte no canoniza el saber ni adoctrina por medio de él. Más bien nos forma en la selectividad, en el rechazo, en la combinación, en modificar y en crear. "Pero hay una potencia contraria que se opone a nuestra sinceridad y nos ayuda a librarnos de consecuencias tales: es el arte como buena voluntad de la ilusión.

---

[34] Para Nietzsche, la libertad se entiende como la capacidad del hombre de volver función propia algo que está por fuera de él, y la no-libertad, como la obediencia a una fuerza externa que logra dominarle (Nietzsche F. , 2001a, p. 154).

[35] Tal como señaló Dilthey, me lo contó un amigo, toda verdadera filosofía termina siendo «Pedagogía» en el sentido más amplio, en cuanto doctrina de la «formación del hombre».

[36] "Pero hay que dirigir la mirada más allá, saber erguirse por encima; si permanecemos en su sabiduría feudal no los comprenderemos. Así mismo, es preciso estar familiarizado con los estudios históricos y con el juego presente de la balanza…Haz un viaje retrospectivo, siguiendo las huellas que la humanidad … en su larga marcha dolorosamente a través del desierto del pasado: así es como aprenderás de la manera más segura en qué dirección toda la humanidad futura no tiene ya posibilidad ni derecho a ir...Depende de ti que todos los rasgos de tu vida: tus ensayos, tus errores, tus faltas, tus ilusiones, tus sufrimientos, tu amor y tu esperanza entren sin excepción en tu designio. Este designio es llegar a ser tú mismo una cadena necesaria de anillos de la civilización y deducir de esta necesidad la necesidad en la marcha de la civilización universal. Cuando tu mirada haya adquirido bastante fuerza para ver el fondo en la fuente sombría de tu ser y de tus conocimientos, y quizá también te lleguen a ser visibles, en ese espejo, las constelaciones lejanas de las civilizaciones futuras" (Nietzsche, 2007, p. 209)

No impedimos ya a nuestros ojos que redondeen e inventen un desenlace…" (Nietzsche, 2001a, p. 141). Desde la perspectiva del arte piensa Nietzsche, un educador que utiliza el enigma, el jeroglífico como recurso. Si el concepto busca su total claridad, su comprensibilidad, el enigma quiere ser el catalizador que estimula en el estudiante su espíritu de investigación. Exposición incompleta de las ideas, imágenes, aforismos.

Ése es el estilo de la escritura de Nietzsche, que está más cerca del enigma que de la certidumbre de las ideas. La educación así entendida sabe que todo es apariencia, fruto de la voluntad de poder y del respectivo juego de las fuerzas. ¿Por qué no querer también la no-verdad, la incertidumbre, el no-saber? El que cree en la verdad absoluta le opone un mundo al mundo, al mundo del devenir. El mundo del conocimiento y el mundo de la vida. El arte aporta a la educación la noción de contemplación interesada, a diferencia de las propuestas planteadas por Tomás de Aquino, Kant y Schopenhauer, para los cuales la contemplación desinteresada lograba desprenderse del deseo, de la pasión del sujeto que observa para convertirse en sujeto puro de conocimiento. "El arte es lo contrario de una operación «desinteresada»: no cura, no calma, no sublima, no desinteresa, no «elimina» el deseo, el instinto ni la voluntad. El arte, al contrario, es «estimulante de la voluntad de poder», «excitante del querer». El sentido crítico de este principio es fácil de entender: denuncia cualquier concepción reactiva del arte" (Deleuze, 2008, p. 144). El arte es un excitante de la voluntad de poder, le da su carácter afirmativo, que aparece en relación con las fuerzas activas[37]. De esta manera, por medio del arte, la educación permite la creación de nuevas posibilidades de existencia, de una transvaloración de la verdad como esencia, de una concepción de la realidad como apariencia y no como algo en sí.

Estudio de la lengua materna

Además, la educación pasa por pensar el estudio de la lengua materna como práctica de transformación de sí: es un tema importante para responder a la pregunta: ¿en qué educar? Habituar a los estudiantes a educarse severamente en lo relativo a la lengua materna pasa por una instrucción puramente práctica y por tratarla como lengua viva, que tiene un pasado y un presente. La lengua materna es el terreno natural y fecundo en el que pueden apoyarse todos los esfuerzos culturales (Nietzsche, 1980, p. 83).

¿Qué es un gran hombre?
El que tiene una capacidad de dispersar
su voluntad por todos los campos de la vida.
Nietzsche en Voluntad de poder

[37] "Es dominante y subyugante. Se apodera de todo lo que se resiste y se hace obedecer de las fuerzas cuantitativamente inferiores. Va hasta el final de lo que puede. Es intensidad que no se detiene hasta lograr lo que su misma naturaleza afirmativa le exige. Es afirmativa de su diferencia. Es el fundamento intensivo del pathos de la distancia, del autorreconocimiento del poder y de su propia cualidad afirmativa".

Educar en la fuerza de la voluntad

Educar en la fuerza de la voluntad es educar en el sí se sabe querer. Esta idea es una crítica a aquellas concepciones que proponen hacerlo en la instrucción y el adiestramiento de los cerebros, para hacer de los hombres seres útiles al servicio del Estado. Así, educar en la fuerza de la voluntad sería preparar a los jóvenes en la curiosidad, en el sí se sabe querer y en la pregunta por el supremo problema del valor de un carácter, para lo cual ayuda y es muy útil el ascetismo, a decir de Nietzsche (2000, p. 602). Hay que tener cuidado en no confundir la fuerza con la voluntad. La fuerza es la que puede, la voluntad de poder es la que quiere. La educación en el sí se sabe querer, es de carácter esencialmente plástico, que se condiciona, se metamorfosea y se determina en cada caso con lo que lo condiciona y lo determina. El azar le da forma al carácter de plasticidad y de metamorfosis, que tiene una educación en la voluntad, en el aprender a saber si se quiere querer. La voluntad de poder comprende al azar en su centro, sólo ella es capaz de afirmar todo el azar (Deleuze, 2008, p. 78). ¿Dónde se expresa una educación en el sí se sabe querer? En las maneras como se educa en la afirmación, en la negación, en el despreciar, en el apreciar, en la significación del sentido (valor) que se les da a las cosas, en la sensibilidad (percibir las cosas que ve, sentir la proximidad de lo que le es asimilable), en la capacidad de invención, en advertir la necesidad del enclaustramiento temporal (meditación sobre los propios problemas).

Medios para educar en la voluntad: conceder el derecho a realizar acciones excepcionales, como tentativa no sólo de superarse a sí mismo, sino de libertad; colocarse en un estado de ánimo en que no sea lícito no ser bárbaros; crearse, con toda clase ascetismo, una preeminencia y una seguridad en relación con la propia fuerza de voluntad; no comunicarse, callar: hacer uso de la prudencia frente a la gracia; cultivar la obediencia, como prueba de una capacidad para conservarse a sí mismo; llevar a su extrema sutileza la casuística del punto de honor (Nietzsche, 2000, p. 606).

Educar en las cosas próximas

Educar en las cosas próximas. El aprendizaje en las cosas próximas ha sido despreciado por la tradición educativa. La alimentación, la vivienda, el vestido, las relaciones sociales, no pasan a ser materia de reflexión y de reforma constante; son consideradas inferiores y carentes de toda seriedad intelectual y artística. La indiferencia para con las cosas próximas deriva en la imposición frívola, superflua y vergonzosa de médicos, de maestros, de curanderos que ejercen su presión y dependencia sobre las almas de toda la sociedad (Nietzsche F. , 2005, p. 32). La educación en las cosas próximas se reconcilia con lo fáctico, deja de mirarlas con desprecio, deja de tener certezas absolutas y no se despreocupa del orden de ellas; ella convertiría a los jóvenes en expertos y críticos sobre los acontecimientos de su propio cuerpo. Estos acontecimientos también tienen que ver con que la educación se ocupe de las emociones y las pasiones, a lo que Nietzsche llama en el *Caminante y su Sombra* la "escuela del mejor estilo", que no es otra cosa que la escuela "que enseña a dar con la expresión mediante la cual pueden comunicarse a lectores y oyentes todos los estados anímicos, y, en segundo lugar, la escuela que enseña a descubrir

el estado anímico en que se encuentra el hombre hondamente emocionado, el hombre de espíritu alegre, lúcido y recto" (Nietzsche, 2005, p. 83).

Lo que se le reclama al educador

Ahora bien, se le reclama al educador, en esta perspectiva de la educación, "que sea más educador que profesor de enseñanza, que él mismo esté educado, en el sentido de haber llegado a ser sí mismo, que ha encontrado cómo sostenerse en la existencia en sí mismo, que esté probado por la palabra y el silencio, que ponga en marcha valores nuevos a los heredados por la cultura (que tienden a modelar y a controlar), que sus pensamientos sean abstracciones resultado de sus experiencias. Que habitúe el ojo a la calma, a la paciencia, a dejar que las cosas se nos acerquen, a aplazar el juicio, a rodear y abarcar el caso particular desde todos los lados, a no reaccionar enseguida a un estímulo sino a controlar los instintos que ponen obstáculos, que aíslan, a poder diferir la decisión. Una actitud tal por parte del educador expresa una enseñanza en el aprender a ver y este aprendizaje tiene aplicación práctica cuando los estudiantes lleguen a ser lentos, desconfiados y reacios a lo extraño, pero también acogedores, y dejarán acercarse a lo nuevo con una calma hostil. Que conciba el pensamiento como una danza y así estará enseñando a pensar; aprender a pensar como aprendemos a bailar, y así bailar con los pies, con los conceptos, con las palabras; ¿he de decir todavía que también hay que saber bailar con la pluma, -que hay que aprender a escribir?" (Nietzsche, 1998, p. 90).

También se le demanda al educador que tenga capacidad para ofrecerse como ejemplo, pero será un ejemplo, de pensamiento, que se verá en la vida visible del educador y no sólo a través de los libros, mediante gestos, el rostro, con la actitud, con los ropajes, alimentos y costumbres más que con la palabra o la escritura. Que demuestre que él es un espíritu libre de las formas y los órdenes establecidos, y no una criatura cómoda y amable que refuerza una y otra vez los poderes establecidos, de modo que nadie debe temer nada de ella. Nietzsche se va a referir especialmente a la difusión creciente de la ciencia y a su especialización cada vez más acentuada, que ha provocado una escisión entre dos conceptos que se daban unidos en la tradición: hombre formado, cultivado (*Gebildete*) y el estudioso, elcientífico (*Gelehrte*). El predominio en la educación del científico deja al margen los valores, el sentido, los problemas filosóficos. De ahí que reclame un ser autónomo y menos escindido que esté en el ejercicio de superar las limitaciones -que en el fondo no son sino autolimitación creadora y que demuestre que sí quiere sacar a la luz el orden superior y la verdad que viven en él. (Nietzsche, 2001b, p. 39).

Al educador se le pide que avive la independencia del juicio de los estudiantes, de manera que encuentren en él a un profesor depurador del pensamiento, a un estremecedor de los lugares comunes; menos complaciente, que apremie la paz del placer del hábito en busca de heridas y sus correspondientes inoculaciones, que fortalezcan los instintos de aventura, las aspiraciones a trazarse nuevos horizontes para el pensamiento. Una relación pedagógica en estos términos se inicia a partir de la sumisión, la dependencia, la obediencia, la

disciplina, y no por medio de libertades concedidas en épocas muy tempranas en la formación de los jóvenes (Nietzsche, 1980, p. 172).

4. Educación Corporal o el preludio del valor superior del cuerpo

De la conservación a la selección – Proceder genealógico de la Educación Corporal

De la conservación a la selección

La significación que alcanzamos a darle a la Educación Corporal, estimulados por el pensamiento de Nietzsche, ya de entrada sabemos que se nos revela como insuficiente. La identidad que ahora le podemos dar a la Educación Corporal es un movimiento creativo que quiere ser más de lo que es y que no se agota con lo que "hoy" podemos decir de ella. La interpretación actual está en un puro devenir y es susceptible de otros desciframientos que ahora desconocemos. La metamorfosis por la que desfila la Educación Corporal pasa por reconocer los instantes que la han hecho posible y, en consecuencia, por otros posibles momentos inéditos.

La educación en el valor superior del cuerpo, o la Educación Corporal, es la valoración de un devenir diferente al que conocemos con respecto al significado pedagógico del cuerpo en la educación[38]. Se trata de pasar de un devenir-reactivo a un devenir-activo. ¿Qué es un devenir-reactivo, de acuerdo con el grado de afinidad con la tendencia que ha habido en la educación al mantenimiento y fomento de una voluntad de verdad? La voluntad de intereses conservadores de la vida, que triunfa y se hace contagiosa, de manera que los valores conocidos en la educación no sean susceptibles de ser alterados; a modo de ejemplo: la idea según la cual todos las personas tienen una meta, estado terminal igual para todos y a la cual, por supuesto, todos deben llegar, la uniformidad como fin; la valoración de los ideales conocidos para, gracias a ello, garantizar la regulación de los individuos; la desvalorización de los sentimientos placenteros en el aprendizaje, pues hay un acento con el que se aprenda a diferenciar el deber del placer, para evitar así la monotonía y el aburrimiento.

En el devenir-reactivo se imponen las fuerzas inferiores o dominadas. En relación con el cuerpo son las maneras como éste ha sido afectado en la educación, en el sentido de ignorar todo lo que puede un cuerpo (Spinoza, Ética, III, 2 sc, citado por Deleuze, 2008, p. 59). ¿En qué ha consistido esta ignorancia? En el valor asignado histórica y socialmente al cuerpo mediante los saberes de la Filosofía, la religión y la ciencia: el cuerpo escindido en alma y cuerpo, el cuerpo es el medio de expresión del alma, la consideración de un alma superior al cuerpo y, por supuesto, su olvido, el cuerpo como dato natural (saber médico y biológico). Estos saberes los ha asimilado la educación de diversas maneras, de acuerdo con las fuerzas que se han apropiado de la educación del cuerpo, que han operado en

[38] El discurso pedagógico tradicionalmente ha privilegiado aspectos intelectuales y morales en detrimento de los físicos y corporales. Ha sido la Educación Física, como materia escolar, la que se ha ocupado del cuerpo de manera institucional pero no ha logrado darle una significación pedagógica al tema del cuerpo.

términos de instrucción, de odio, de rechazo, de desprecio, de regulación, de control, de temor, y le han asignado el lugar de la escisión, de la materia, de objeto de reforma. Las fuerzas que se han apoderado, apropiado y luchado por el cuerpo son aquéllas que le han designado un lugar accesorio en la constitución del ser humano. No obstante, este lugar que ha ocupado el cuerpo en la educación, sin bien es inferior, ha dominado, se ha impuesto, tiene poder y, lo más importante, quizá, es que aún no ha sido vencido, asimilado como problema y menos disuelto.

¿Qué es un devenir-activo? Es afirmador y afirmativo: esto es, creación, hacerse libre para nuevas creaciones, saber decir no, creer pero no soportar; es el producto de un pensamiento que supone una vida activa. Es el pensamiento de una selección, de una destrucción activa, de una negación, de una supresión de principios que se han asegurado en la conservación y el triunfo, es sentir la falta de otra sensibilidad, de otra forma de sentir. La voluntad de ser más de lo que se es: a esto aspira el devenir-activo. Despliegue de obstinación, de fuerza, de negación del equilibrio. En el ámbito educativo es promover, realizar, reforzar el ideal personal, la independencia, el sentido de la responsabilidad; son asuntos que se pueden fortalecer por parte de la educación. Toda capacidad de invención consiste en poner allí a prueba nuestra propia fuerza de voluntad, que no es otra cosa que impulsar nuestros afectos, que, por supuesto, no están libres de pasiones e intereses subjetivos. Ahora bien: en contra de la uniformidad, la valoración de la consideración o estima a nosotros mismos, que no es lo mismo que el amor a sí mismo. Y, en cuanto al cuerpo en el ámbito educativo, es preciso darle otro lugar y ver la fuerza que lo posee, reivindicar la sabiduría del cuerpo, lo que puede; es no escindirlo en cuerpo, alma o mente, es considerarlo dato natural, materia pero también símbolo, inscrito en dimensiones sociales, culturales e históricas.

Proceder genealógico de la Educación Corporal

El proceder genealógico es clave para el devenir-activo que requiere la Educación Corporal. Este proceder genealógico tiene como atributos peculiares la identificación de las herencias de ciertas maneras de ser, en documentos y prácticas acontecidas; ve el pasado como una invención del poder; descifra una escritura borrosa; piensa el presente desde la óptica de la alteridad y el asombro; interroga el sentido de lo que nosotros hemos llegado a ser; sabe que el devenir de la humanidad es una serie de interpretaciones; localiza la singularidad de los acontecimientos en donde menos se lo espera; desenmascara a la historia oficial: la de los grandes acontecimientos e ideales, y se opone a la búsqueda del origen (esto es buscar lo que ya existía y, además, creer que allí está la verdad) e insiste en las meticulosidades y azares de los comienzos; muestra que no hay continuidades en las relaciones sino luchas, dominación, subordinación; es un trabajo de creación laborioso y prolongado (Marín, 2006, p. 58).

Estos atributos del proceder genealógico desencadenan procederes que tienen que ver con el concepto de sentido y de valor, en dirección hacia una realización de la crítica y que nos sitúa nuevamente en el lugar del devenir-activo. El concepto de valor es el punto de vista de las apreciaciones que hacemos de las cosas y la valoración de lo que da origen a esas apreciaciones. En este ejercicio establecemos una distancia con el origen de las cosas y podemos hacer una crítica, en el sentido positivo de convertirla en creación, que pasa menos por una reacción y más por una acción, es decir, es una expresión activa.

Ahora, el concepto de sentido, en el proceder genealógico, tiene que ver con la interpretación, con la pluralidad. En esta relación del sentido con la interpretación y la pluralidad está en juego la fuerza que se apropia o se expresa en las cosas y en la realidad, de manera que se imponga un sentido, o, inclusive, muchos sentidos. Así, cualquier fenómeno es la estimación de las fuerzas que se han apoderado de él y el sentido de esto será desentrañar las fuerzas que se han apoderado, que han coexistido, que se han yuxtapuesto, etc.

El proceder genealógico de la Educación Corporal comienza por plantear el problema del lugar de la creación de los valores, del valor del origen, que constituyen la idea de educación, de cuerpo y de su relación. Los valores aparecen como principios, suponen valoraciones. Las valoraciones suponen valores, a partir de los cuales ésta aprecia los fenómenos; son puntos de vista de apreciación, de lo que se deriva su valor intrínseco.

Son maneras de ser, modos de existencia de los que juzgan y valoran, sirviendo precisamente de principios a los valores en relación con los cuales juzgan. Ésta es la razón por la que tenemos siempre las creencias, los sentimientos y los pensamientos que merecemos, en función de nuestro modo de ser o de nuestro estilo de vida.

La Educación Corporal se ocupa de hacerle una crítica a la negligencia que ha operado, en términos pedagógicos, al olvido e indiferencia, por parte de la escuela, de los orígenes del valor que los educandos le dan al cuerpo, es decir, de dónde proviene ese valor que los educando le dan al cuerpo y, además, el valor que le dan al cuerpo tiene que ver con la situación de origen que la genera. Actuar de esta manera no convierte a los educadores en jueces y señores de los valores del cuerpo en la sociedad actual sino que más bien se preguntan por aquellos valores que dan origen y el origen de los valores de los comportamientos, creencias, sentimientos que tienen los estudiantes para actuar de una manera y no de otra, para mirar el estilo de vida con el que llegan a la escuela, con lo que viven en ella y cómo saldrán transformados de allí. El devenir, que nunca será predecible, pero en él sí se puede poner cuidado, al menos en cuanto a no desvalorar los orígenes de las maneras de concebir el cuerpo. Así, pondremos un énfasis pedagógico, que nos pone en otro lugar, que puede ser el de sentimiento de la distancia, para concedernos el derecho de crear valores o determinarlos con respecto al cuerpo y a las maneras en que nos referimos a él. Se trata de problematizar el carácter absoluto de los valores asignados al cuerpo hasta el momento, “recorrer con preguntas totalmente nuevas, con nuevos ojos, el inmenso, lejano

y recóndito país de la moral realmente vivida y decadente" (Nietzsche, 1995, citado por Marín, 2006, p. 57). Estos valores pasan por estar inscritos en los educandos y en los educadores mediante los medios de comunicación, la familia, la religión, la ciencia, la vida cotidiana, la clase social, la publicidad. En su carácter problematizador, la Educación Corporal genera una distancia con el origen de los valores absolutos, que es, a su vez, una crítica creativa, que pasa menos por la reacción y más por la acción. La acción se convierte en la expresión de una manera activa de concebir el cuerpo, de educarlo, de crear mundo, de la transformación de uno mismo, que no nos libera de una incesante metamorfosis en la que toda identidad es transitoria, plural, cambiante, que ofrece posibilidades.

El reconocimiento de los acontecimientos que dan origen a un determinado valor del cuerpo en la sociedad, la valoración del cuerpo en un grupo cultural determinado, el descubrimiento de las marcas sutiles, singulares, individuales que son cuerpo, le interesa a la Educación Corporal. El reconocimiento, entonces, consiste en hacer un diagnóstico corporal que evidencie las herencias, los estados del cuerpo, sus resistencias, sus energías. Cerca está la Educación Corporal de dar cuenta de la procedencia, esto es, de la "proliferación de los acontecimientos a través de los cuales (gracias a los cuales, contra los cuales) se ha formado un cuerpo" (Foucault, 1992, p. 27). Se problematizan los acontecimientos que han dado existencia y validez a las maneras de concebir el cuerpo, pero esta problematización se da por observar lo que ha sucedido en el avatar plural de la vida, que no está exenta de giros, de errores, de malos cálculos, etc. Herencia inherente al ser humano moderno, constituida por la multiplicidad, por el azar, nunca por una verdad inmutable, conservadora, que nos quiere hacer ver que las herencias son adquisiciones, saberes acumulados. La Educación Corporal, ante estas tradicionales posiciones en la educación, se afianzará en otra cosa, no fundamenta nada, elige el camino de la agitación en oposición al de la inmovilidad, prefiere la fragmentación a la unión, muestra la heterogeneidad allí donde se impone la homogeneidad.

"Antaño las religiones exigían el sacrificio del cuerpo;
hoy el saber pide experimentar en nosotros mismos"
Nietzsche, *Aurora*

Entonces el valor superior del cuerpo en clave pedagógica dirá que él es más "superficie de inscripción de los acontecimientos" (Foucault, 1992, p. 32) y menos el medio de expresión del alma; sobre él se articula una historia, pasado y deseo; es el lugar del conflicto, el resultado de un juego de fuerzas que lo constituyen y le dan sentido, de acuerdo con las fuerzas que se apoderan de él; el cuerpo es un fenómeno sujeto a una pluralidad de sentidos. La búsqueda del sentido plural y singular es la preocupación de la Educación Corporal. El sentido dado a partir de este valor superior del cuerpo en el ámbito educativo será para desatender aquellas creencias, sentimientos que han valorado un cuerpo escindido, con un único sentido: considerar el cuerpo como el lugar del castigo, sometido, despreciado. Ya no interesa cuando se origina el sometimiento del cuerpo, lo que importa

es restablecer los diversos sistemas de sometimiento, las circunstancias, el juego de las dominaciones y las obediencias, las variaciones que han debilitado o fortalecido una cierta idea de cuerpo, cuál ha sido el lugar (rituales, normas, reglas) en el que se ejerce el enfrentamiento de las fuerzas, donde unas fuerzas dominan a otras, es allí donde nace la diferenciación de los valores.

La Educación Corporal es una interpretación que quiere desplegar interpretaciones, sentidos, insinuar direcciones, entrar en un juego, que podríamos llamar el de una nueva voluntad. Voluntad interpretativa para comprender la lenta elaboración de la Educación Corporal, puro devenir, que no nos tranquiliza, que sabemos será discontinuo, azaroso, que se sabe determinado por la perspectiva, ese ángulo que nos permite apreciar, encontrar caminos, que sabe desde dónde mira.

El tipo de educador que estimula la Educación Corporal es el del pensador. La Educación Corporal tiene la necesidad de encontrar un sentido al educador e identificar la fuerza que se apropie de este sentido, sin renunciar al conocimiento de las fuerzas que han coexistido en las maneras de ser de los educadores. El gran pensador, como educador, necesita saber de la historia de la variación de sentidos por los que han pasado los tipos de educadores que han existido, que no están exenton de renuncias, aflicciones, alegrías, placeres y no placeres. En esta valoración de los tipos de educadores, el educador se hará a sí mismo, se asume a sí mismo, se transforma a sí mismo, deja de ser actual, se expone a los problemas de su época, constituye una perspectiva, un modo o modos de pensar, que le permiten entrar en el campo del gozo de la diferencia, de la distancia, respecto al sí mismo y a esos "otros" temporales. El educador pensador se hará temporal, crítico, activo y afirmativo. A las preguntas ¿qué tipo de educador soy?, ¿en qué me he convertido?, la respuesta será semejante a la del tartamudo que despliega sus más sentidas necesidades, que tienen que ver con aquello, esto, aquí, con el ahora que ha sido y será. Afección y atracción por lo extraño de su propio modo de ser como educador, que lo formará en la crítica, en la selectividad y en la necesidad de la creación de nuevos valores, con el fin de desplegar su sensibilidad, de ir por el camino de la incorporación, el rechazo, la asimilación.

Planteada nuevamente la pregunta ¿qué tipo de educador soy en relación con el cuerpo?, las respuestas, en el proceder genealógico relativo a las maneras como se ocupa del cuerpo en perspectiva pedagógica, serán las de la procedencia y de la emergencia. Ya no se trata de buscar el origen, el inicio de tal o cual manera de concebir el cuerpo; ahora se trata de insistir en la necesidad de saber que el cuerpo tiene una historia en el sentido de una procedencia y no de un origen. Una vez tenemos un cuerpo impregnado de historia, se sitúa en el presente y ve allí las apariciones que dan cuenta de ciertas maneras de concebir el cuerpo, del juego de las fuerzas que lo constituyen; estamos entonces en el campo de las emergencias. El estudio de las emergencias nos posibilita el análisis de las fuerzas que constituyen un cuerpo, el de hoy, el que somos, y, a fuerza de hacer este análisis, que no está exento de mostrar las dominaciones, las determinaciones, las alienaciones, las regulaciones,

podremos recuperar cierto vigor crítico, que lleve al debilitamiento de la voluntad de verdad en cuanto a las concepciones de cuerpo que hemos heredado y que nos han constituido hasta hoy en la formación como seres humanos. Se trata de sacar a la luz, de que emerjan las variaciones individuales, de que irrumpan nuevas fuerzas con su propio vigor, de darse cuenta del lugar que ocupan las fuerzas que lo constituyen y enfrentarlas desde la distancia, apropiándonos, imponiéndoles una dirección, plegarlas a una nueva voluntad; en definitiva, conduciéndonos a una serie de interpretaciones diferentes.

En el inicio del escrito dijimos que el valor superior del cuerpo o la Educación Corporal pasa por transformar el devenir-reactivo en un devenir-activo. Según nuestra consideración, es una reflexión sensible, además de necesaria, para los problemas que atañen a las maneras de concebir y educar el cuerpo en el ámbito educativo. Sin embargo, el espíritu escéptico nos obliga a una provisional y desoladora conclusión: el devenir-reactivo se impone, triunfa sobre el devenir-activo en las dinámicas contemporáneas de institucionalización de la educación. ¿Por qué? Hay una tendencia muy generalizada de imposición de los valores superiores que están relacionados con una voluntad de negar y de conservar. En esta voluntad de la negación y de conservación hay desprecio y aniquilación de lo que tiene la vida de despliegue, de aumento, de exaltación, de concentración, de intensificación, de marchar hacia formas más perfectas, a un más de su ser, por encima de cada situación actual.

Pero también hay desconfianza, temor a lo nuevo, al riesgo, escasa necesidad de cambiar las cosas establecidas; hay la sensación del deber cumplido, que sólo reconoce sus propios valores, los que son asumidos desde la misma perspectiva. Pareciera -ojalá que no, queremos creer que no- que el motor del devenir-reactivo fuera este panorama, que al inicio de esta conclusión, dijimos que era desolador. Sin embargo, hay una pregunta que está ahí para ser pensada, reflexionada, compartida, y éste es el objeto del escrito. ¿Será posible otro devenir? La Educación Corporal está acá para presentir otro devenir, necesitado de otra sensibilidad, de otras maneras de sentir.

5. Bibliografía

AYÚS REYES, Ramfis y Eroza Solana, Enrique (2008). El cuerpo y las ciencias sociales. En: Revista Pueblos y fronteras (Universidad Autónoma de México) digital. Consultado el 28 de abril de 2010 en: http://www.pueblosyfronteras.unam.mx

BETANCOURT, William (2008). Nietzsche: filosofía y educación (enero). Consultado el 21 de marzo de 2010 en: http://praxis.univalle.edu.co/images/praxis28/Articulos/William%20Betancourt%20D.pdf

BETANCOURT, William (2009). Nietzsche: filosofía y educación. Prasis Filosófica (Universidad del Valle, Cali), Nº. 28, enero-junio, pp. 23-54.

BOTERO Uribe, Darío (1995). La voluntad de poder de Nietzsche. Bogotá: ECOE.

CRAGNOLINI, Mónica B. (2000). La metáfora del caminante en Nietzsche. De Ulises al lector nómada de las múltiples máscaras. En: Ideas y valores. Universidad Nacional de Bogotá. Dicembre, Nº 114, pp. 51-64.

DE CERTEAU, Michel (1993). La escritura de la historia, 3ª edición (Traducción de Jorge. López Moctezuma). México: Universidad Iberoamericana.

DELEUZE, Gilles (2007). La carcajada de Nietzsche. Consultado el 15 de marzo de 2010 en: http://caosmosis.acracia.net/?p=722)

DELEUZE, Gilles (2007). Pensamiento nómada, sobre Nietzsche. Consultado el 3 de abril de 2010 en: http://caosmosis.acracia.net/?p=723

DELEUZE, Gilles (2008). Nietzsche y la Filosofía (Traducción de Carmen. Artal). Barcelona: Anagrama

DETREZ, Christine (2002). La construcción social del cuerpo (Traducción de Luis Alfonso. Paláu. Medellín). París.

ELIAS, Norbert (2002). Humana conditio. Consideraciones en torno a la evolución de la humanidad (Traducción de Pilar. Giralt Gorina). Barcelona: Península.

FOGEL, Gilvan (2000). De la pequeña y la gran razón o al respecto del yo y del sí mismo. En: El desierto crece. Centenario Nietzsche 1900-2000, pp. 82-89 (Traducción de Carlos E. Ortiz). Medellín: Universidad de Antioquia / ICETEX / Embajada alemana en Colombia.

FOUCAULT, Michel (1992). Nietzsche, la genealogía, la historia (Traducción de José Vázquez Pérez). Valencia: Pre-textos

FOUCAULT, Michel (2009). El gobierno de sí y de los otros (Traducción de Horacio Pons). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

GINZO FERNÁNDEZ, Arsenio (s.f.). Política, educación y Filosofía en Nietzsche . Consultado en febrero 18 de 2010 en: http://www.cepc.es/rap/Publicaciones/Revistas/3/REPNE_104_089.pdf

GRANIER, Jean (2001). Nietzsche. México: Presses Universitaires de France.

HORVATH, Werner (2007).Imagen de la portada: http://www.uv.es/nietzsche_hermeneutica/

JARA, José (2001). Volver a ser nuevamente diáfanos. En Germán Arturo Meléndez Acuña (editor). Nietzsche en perspectiva. Bogotá: Siglo del Hombre, pp. 111-138.

JASPERS, Karl (1963). Nietzsche. (Traduccción de Emilio. Estiu). Consultado el 24 de marzo de 2009 en: http://d.scribd.com/docs/1noz8osr66h1zecbpdwp.pdf

JASPERS, Karl (2003). Nietzsche. Introducción a la comprensión de su filosofar, 1ª edición. (Traducción de Emilio Estiú). Buenos Aires: Suramericana.

LEFEBVRE, H. (2004). Nietzsche (Traducción de Angeles H. De Gaos). México: Fondo de Cultura Económica.

MANN, Thomas (1984). Schopenhauer, Nietzsche y Freud (Traducción de Andrés Sánchez Pascual). Barcelona: Bruguera.

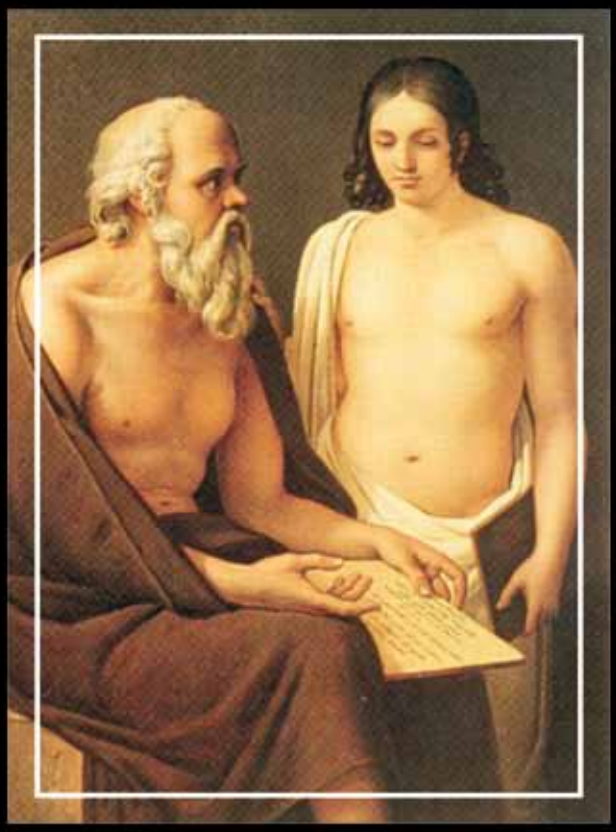
MARÍN, Sigifredo E. (2006). Ser de transformaciones. Arte y cuerpo en Nietzsche. En: Antonio Castilla Cerezo (editor). Nietzsche o el espíritu de la ligereza. México: Plaza y Valdés, pp. 53-88.

MATEU ALONSO, Juan David (2007). Nietzsche como educador. El concepto de formación en el joven Nietzsche. Consultado el 24 de septiembre de 2009 en: Dialnet: Http://E-Spacio.Uned.Es/Fez/Eserv.Php?Pid=Bibliuned:Endoxa-20076D8B0B1F-CFBB-97E5-2719-2485F1C04BF4&Dsid=Nietzsche_

Como.Pdf
NIETZSCHE, Friedrich (1980). Sobre el porvenir de nuestras escuelas (Traducción de Carlos Manzano). Barcelona: Tusquets.
NIETZSCHE, Friedrich (1983). El Anticristo (Traducción de Andrés Sánchez Pascual). Madrid: Edaf.
NIETZSCHE, Friedrich (1998). El Crepúsculo de los ídolos (Traducción de Andrés. Sánchez Pascual). España: Alianza.
NIETZSCHE, Friedrich (1999). Así habló Zaratustra (Traducción de Andrés. Sánchez Pascual). Madrid: Alianza.
NIETZSCHE, Frierdich (2000). La voluntad de poder (Traducción de Aníbal Froufe). España: Edafg.
NIETZSCHE, Friedrich (2001a). La gaya ciencia (Traducción de Pedro González Blanco). México: Editores Mexicanos Unidos.
NIETZSCHE, Friedrich (2001b). Schopenhauer como educador (Traducción de Jacobo Muñoz). Madrid: Biblioteca Nueva.
NIETZSCHE, Friedrich(2005). El caminante y su sombra. España: Edimat.
NIETZSCHE, Friedrich (2007). Humano, demasiado humano (Traducción de Julio Loya). Madrid: Mestas.
ONFRAY, Michel (1999). El vientre de los filósofos. Crítica de la razón dietética (Traducción de Silvia. Kot). Buenos Aires: Perfil.
ONFRAY, Michel (2009). La inocencia del devenir. La vida de Friedrich Nietzsche (Traducción de Alcira Bixio). Barcelona: Gedisa.
SIMMEL, George (s.f.). Schopenhauer y Nietzsche (Traducción de Francisco Ayala). Buenos Aires: Caronte Filosofía
SKLIAR, Carlos (s.f.). La Educación (que es) del otro. Notas acerca del desierto argumentativo en Educación. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Separata.
VATTIMO, Gianni (2002). Diálogos con Nietzsche. Ensayos 1961-2000 (Traducción de Carmen Revilla). Buenos Aires: Paidós.
WIKIPEDIA (2009). Wikipedia. La enciclopedia libre. Consultado el 16 de marzo de 2009 en: http://Es.Wikipedia.Org/Wiki/A%C3%B1o_De_Las_Revoluciones
ZAPATA Cano, Rodrigo (2006). La dimensión social y cultural del cuerpo". En: Boletín de Antropología (Universidad de Antioquia, Medellín), Vol. 20, Nº 037, pp. 251-254.
Consultado el 4 de noviembre del 2008 en: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/557/55703713.pdf
IMAGEN DE LA PORTADA. Congreso Internacional "Nietzsche y la hermenéutica"; Universitat de València, Facultat de Filosofia y Ciencias de la educación; Valencia, España, 5 al 7 de noviembre de 2007" y lo siguiente acerca de derechos:" "© Werner Horvath, Friedrich Nietzsche – von den drei Verwandlungen".

Bibliografía complementaria

JARA, José (1998). Nietzsche, un pensador póstumo. El cuerpo como centro de gravedad. Barcelona: Anthropos.
JANZ, Curt Paul. (1994). Friedrich Nietzsche: infancia y juventud. Madrid: Alianza Universidad.
LE GOFF, Jacques y Truong, Nicolas. (2005). Una historia del cuerpo en la Edad Media (Traducción de Josep Pinto). Barcelona: Paidós. BIBLIOGRAFÍA GENERAL
MELÉNDEZACUÑA, Germán Arturo (editor) (2001). Nietzsche en perspectiva. Bogotá: Siglo del Hombre.
NIETZSCHE, Friedrich (1997). La genealogía de la moral (Traducción de Andrés. Sánchez Pascual). Madrid: Alianza.
ONFRAY, Michel (1999). El deseo de ser un volcán. Diario hedonista (Traducción de Silvia Kot). Buenos Aires: Bitácora.
RUNGE, Andrés. (2007). Antropología pedagógica y formación integral. Curso de pregrado del Departamento de Pedagogía y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Medellín.
SAFRANSKI, Rüdiger (2001). Nietzsche. Biografía de su pensamiento (Traducción de Raúl Gabas). Barcelona: Tusquets.



Foucault y el cuidado de sí:
un acto de re-interpretación y re-novación de sí mismo

Gloria María Castañeda Clavijo
Docente de la Universidad de Antioquia
Magíster en Motricidad- Desarrollo Humano
Grupo de Investigación: Estudios en Educación Corporal

Sol Natalia Gómez Velásquez
Docente de la Fundación Universitaria San Martín
Socióloga y Magíster en Educación y Desarrollo Humano
Grupo de Investigación: Estudios en Educación Corporal

Ilustración: José Aparicio
(España, 1773 - 1838)
Sócrates y Alcibíades

Capítulo tres

1. Michel Foucault o el hacer de la propia vida un arte de vivir

Michael Foucault (1926-1984) nació en Poitiers, Francia. Doctor y Licenciado en Filosofía, diplomado en Estudios Superiores de Filosofía, Psicólogo. Profesor de universidades francesas y estadounidenses y catedrático de Historia de los sistemas de pensamiento en el Collège de France. En la década de los sesenta fue una de las figuras más importantes e influyentes en el ambiente cultural y por la misma época estuvo permeado por la filosofía continental, el nihilismo, el estructuralismo y el postestructuralismo. Sus ideas e intereses estuvieron concentrados en discursos acerca de la episteme, el biopoder, la Biopolítica, las instituciones disciplinarias, la Historia de las ideas, la Epistemología, la Filosofía política y la Ética.

Michael Foucault estuvo influenciado por autores como Immanuel Kant, Maurice Blanchot, Max Weber, Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger y Sigmund Freud. Entre sus profesores destacados es importante mencionar a Maurice Merleau-Ponty, Jean Hyppolite, Pierre Bourdieu, Jean-Paul Sartre, Gilles Deleuze, Friedrich Nietzsche y Louis Althusser, entre otros.

Foucault se inscribió en la tradición crítica de Kant con la intención de establecer una historia crítica del pensamiento, que permitiese analizar las condiciones en que se realiza la relación entre sujeto y objeto. De esta forma, el pensamiento se entiende como "el acto que plantea, en sus diversas relaciones posibles, un sujeto y un objeto" (Foucault, 1999, p. 363). De ello, se deriva la importancia de pensar la Filosofía como un acontecimiento del pensamiento. Así, Foucault busca establecer una "filosofía de la experiencia, el sentido y el sujeto" que, a su vez, se distancia de una "filosofía del saber, la racionalidad y el concepto" (Foucault en Le Blanc, 2008, p. 18). La realización de una historia crítica del pensamiento le permitirá investir el concepto de episteme de todo su alcance teórico; por ello, autores como Le Blanc (2008, p. 12) plantean que la filosofía de Foucault es epistemológica, en tanto busca configurar un pensamiento de las epistemes. Desde el punto de vista foucaultiano, "la episteme no es una teoría general de la ciencia ni su mera duplicación en el discurso filosófico, sino un modo de enlace histórico entre los diferentes acontecimientos del pensamiento" (Le Blanc, 2008, p. 12-13).

Con respecto a la filosofía de Kant, Villacañas (2006) plantea que la pregunta de Foucault sobre Kant es una posibilidad de acercarse a la reflexión filosófica, porque la Ilustración es un acontecimiento moral que hace de la Filosofía un acontecimiento discursivo que le brinda al ser humano el valor y el coraje de reconocerse en su contingencia y finitud. Y este reconocimiento de la finitud del ser humano se convierte, a su vez, en el fundamento ontológico del saber del hombre sobre sí mismo. Por eso Foucault, con Kant, alcanza a entender la Ilustración como producción moral y fundamento de la libertad.

De esta manera, Foucault, en el contexto de la Ilustración propuesto por Kant, expresa como ésta puede constituirse en una crítica de las Ciencias Humanas, porque él identifica que, tras la voluntad de saber de las disciplinas, está la voluntad de poder, y la Ilustración, en

conjunto con la propuesta ontológica de Nietzsche, le brinda a Foucault un modelo de reconocimiento al sujeto, en el que aparece la estética de la existencia y el sujeto que le da forma a su vida se reclama a sí mismo, haciendo de este arte una disciplina y una crítica del poder y de su gobierno de sí, una condición ética. Por lo anterior, el trabajo de Foucault se define como un *ethos* y una ontología que cambia la dimensión de una verdad normativa y regulada y hace del sujeto una verdad crítica de la acción.

En relación con el trabajo de Nietzsche, Foucault encuentra una posibilidad para construir una epistemología de los modos de relación entre sujeto y objeto de saber y establece en su texto: *Nietzsche, la genealogía y la historia*, cómo el trabajo genealógico propuesto por Nietzsche plantea la tarea "(…) de percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido, por no tener nada de historia –los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos– captar su retorno, pero en absoluto para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles; (…)" (Foucault, 1992, p. 1)

El trabajo genealógico brinda la oportunidad de conocer la comprensión de las diferentes formas del pensamiento, trasciende las tradicionales características que han configurado la producción de conocimiento que sumerge el alcance de la ciencia en la búsqueda del origen, de la esencia y de la identidad exacta de las cosas, como propósito de la moderna ciencia racional y de la lógica formal que configura unas redes conceptuales válidas y confiables.

Foucault, con la perspectiva de Nietzsche, plantea "la peligrosa herencia" (Foucault, 1992, p. 4) de los saberes que se adquieren, se acumulan y solidifican, fundamentados en razones como el apego a la verdad, el rigor del método científico, los discursos y la posibilidad de refutar el error, saberes que se hacen accesibles a los sabios y a los hombres piadosos, por eso la verdad tiene "el papel de la consolación y del imperativo" (Foucault, 1992, p. 5).

La genealogía hace ruptura al ocuparse de la dispersión, los accidentes, las desviaciones, los fallos, las meticulosidades, los azares, los retornos, los errores. Y es aquí donde la genealogía hace vínculo con la historia "para conjurar la quimera del origen" (Foucault, 1992, p. 3) y reconocer los sucesos, los disfraces y las peripecias que configuran la identidad de las cosas. Con esta perspectiva, Foucault recoge la necesidad de problematizar los modos de relación entre sujeto y objeto y la revisión del concepto de sujeto, que se torna, a su vez, en objeto de conocimiento, es decir, que es un sujeto que se modifica por los "juegos de verdad".

Para Foucault se trata de determinar los modos de subjetivación (estatuto, condición, posición para llegar a ser un sujeto legítimo) y los modos de objetivación (condiciones en que se problematiza el sujeto como objeto de saber) que se constituyen a través de los "juegos de verdad" (Foucault, 1999a, p. 364). El autor esboza que estas inquietudes son propias de una arqueología del saber, porque lo que se busca es un acercamiento a los procesos de subjetivación

y objetivación que hacen que el sujeto, en tanto sujeto, sea un objeto de conocimiento: "En resumidas cuentas, la historia crítica del pensamiento no es ni una historia de las adquisiciones ni una historia de las ocultaciones de la verdad; es la historia de la emergencia de los juegos de verdad: es la historia de las `veridicciones´, entendidas como las formas según las cuales se articulan, en un dominio de cosas, discursos susceptibles de ser llamados verdaderos o falsos (…)" (Foucault, 1999b, p. 364)

En Foucault, "el concepto de emergencia tiene el matiz de surgimiento, aparición, formación y comienzo" (Foucault, 1992, p. 12) y, como término, se convierte en el objeto de la genealogía, porque con dicho concepto "se reconocen las fuerzas que entran en escena, los lugares de confrontación, el reconocimiento de aquello que surge en las grietas y en las ranuras. La emergencia muestra las luchas que surgen en el juego de las circunstancias adversas" (Foucault, 1992, p. 5).

Debido a ello Foucault plantea que la genealogía es la historia de las múltiples interpretaciones del devenir de la humanidad, entendiendo que interpretar es el acercamiento al sistema de reglas que no tiene significación y que, además, puede someterse a otras segundas reglas. Ésta es una mirada disociante de los acontecimientos o sucesos, una mirada que diferencia para distinguir, y por esta razón la genealogía acoge la historia. Una "historia efectiva" (Foucault, 1992, p. 7) que reconoce el ser en todas sus discontinuidades, una historia que puede "hacer pedazos lo que permite el juego consolador de los reconocimientos" (Foucault, 1992, p. 7). Es de esta forma como aparece el concepto de saber, desde la perspectiva del orden de la historia efectiva, saber que en vez de unificar fragmenta.

En suma, el autor hace un análisis de las relaciones entre sujeto y verdad, en lo que Díaz (2005) llama un "juego de espejos" entre los textos nietzscheanos y foucaultianos, que posibilitan "deconstruir esa mentira a la que llamamos verdad, impidiendo cualquier horizonte supuestamente seguro y pariendo excedencias de sentidos" Díaz (2005) mediante un método que rechaza los universales antropológicos que constituyen concepciones de ser humano con validez universal, refuta la filosofía que reclama al sujeto todo aquello que puede ser objeto de conocimiento, ignorando el campo experiencial de las prácticas por medio de las cuales el sujeto se funda en dominio de conocimiento y dirige el análisis hacia estas prácticas, las cuales muestran los modos de pensar y obrar que conforman la relación entre sujeto y objeto.

Para Foucault, la revisión del concepto de sujeto implica determinar cómo se han constituido los juegos de verdad que convierten al sujeto en objeto de conocimiento, mediante tres formas de fabricación: el saber, el poder y la ética. El saber refiere las modalidades históricas que nombran al sujeto viviente y la tecnología de las normas que hacen el sujeto de las disciplinas. El poder se entiende como el conjunto de las prácticas divisorias que constituyen al sujeto positiva o negativamente; son los sujetos afectados por lo normal y lo patológico. La ética, por su parte, refiere los modos de subjetivación y objetivación que

hacen alusión a procedimientos mediante los cuales el sujeto se reconoce como un dominio de saber. Estos modos de producción del sujeto pueden ser analizados, como lo propone Le Blanc (2008, p. 22-23), según la lógica de las diferentes formas de sujeción/subjetivación, resultantes de la relación poder/saber que ponen en juego dispositivos particulares de normas.

Es este proceso de fabricación del sujeto el que establece uno de los puntos de análisis del pensamiento foucaultiano. La vida, como invención de las normas, y el ser viviente, como sujeto de las normas que la vida define en él. Desde esta perspectiva, la vida es entonces el efecto de las normas de saber y poder y, por ello, la necesaria historia de las normas que permita la revisión del concepto de sujeto. Es aquí donde aparecen los conceptos del biopdoder y la biopolítica como vertientes que constituyen un sujeto definido a partir de su sometimiento corporal.

Foucault identifica en los procesos de disciplinamiento del cuerpo, las formas y los mecanismos de poder como procesos de adiestramiento y de esclavización que se presentan en los actos institucionales de la escuela, el ejército, el hospital, y conllevan la desaparición del sujeto y la invisibilización del cuerpo. Con Foucault, el hombre es prisionero de los acontecimientos y su sometimiento a los automatismos de su cuerpo lo mantienen alejado de una subjetividad y de la posibilidad de acercarse a una ontología crítica de sí mismo. Así, el autor va configurando una teoría de la dominación, que lo aleja del trabajo arqueológico sobre las formas del saber determinadas social y culturalmente. Esta transición de una teoría del saber a una teoría del poder lleva a Foucault a la definición de una microfísica del poder, que se configura en las instituciones de dominación. Como expresa Honneth (2009, p. 17), "Foucault realiza su investigación histórica sobre la base de una teoría de sistemas que entiende la forma de organización social de una sociedad, en su caso, como un complejo de estrategias de poder, con las que los problemas de referencia –pensados como invariantes– del crecimiento demográfico y de la reproducción económica tienen que ser resueltos".

Foucault desarrolla un proyecto cuyo objetivo está en relación con el conocimiento de las formas de constitución del sujeto, por medio del análisis de las relaciones y estrategias del poder, así como de las estrategias de saber. En el fondo, este análisis metódico y persistente del autor lleva a pensar no sólo en el carácter ontológico de sus investigaciones sino en el sentido de construir una estética de la existencia que, como arte de la vida, conduzca al sujeto a una ética del cuidado de sí.

Con la filosofía griega, particularmente la socrática, Foucault invita a realizar prácticas de sí que le permitan al sujeto allegar a sí mismo y dar respuesta a la pregunta del quién soy. De esta manera se supone que el sujeto no está por descubrir o traer de las profundidades del abismo todo el conocimiento de sí; aquí el sujeto se convierte en una creación que se construye de conformidad con el arte de vivir. En Foucault, la ética y la estética de la existencia, como pilares de un sujeto moral, lo llevan a regularse a sí mismo desprovisto de normas, reglas, códigos y comportamientos morales.

Es importante mencionar cómo Foucault hace de la estética de la existencia un interés personal por llegar a ser lo que realmente se es, imperativo de la obra nietzscheana. Según Nehamas (2005, pp. 278 – 279), "este giro esteticista y personal de la vida y obra de Foucault hace que Foucault (…) se convierta a sí mismo en un modelo de autonomía, de voz propia (…)". Para este autor, el giro de Foucault sobre sí mismo no es una renuncia de su responsabilidad política, porque la política, tal como se expresa en el diálogo del Alcibíades, comienza con el cuidado de sí.

El cuidado de sí es una ética y una estética de la existencia, que ha llevado al autor a transformar su propia vida; es una hermenéutica del desciframiento, que conduce no sólo al conocimiento de uno mismo sino también a la verdad de lo que se es, de lo que se hace y de quién se quiere llegar a ser. Con Foucault se encuentra un itinerario de acercamiento a la intimidad y a la experiencia del propio ser que se abre hacia sí mismo. Aquí subyace una idea de formación, en la que el individuo alcanza su singularidad y constituye su identidad como acto de re-velación de su particular condición humana.

2. El destino del cuerpo en Foucault

"(…) La garantía del progreso real sólo reposa en el acto moral de la decisión de atreverse a saber y actuar libremente, acto moral que debe repetirse en cada presente porque lo constituye verdaderamente y le otorga el criterio de responsabilidad propia"
(Villacañas, 2006)

Introducción

Este texto pretende esbozar algunas de los miradas del cuerpo que Foucault expone en sus análisis de las sociedades occidentales y de la era moderna, estableciendo de qué manera el destino del cuerpo está relacionado con lo que Honneth (2009, p. 125) denomina "actos silenciosos de esclavización y mutilación del cuerpo". Este autor considera que a dichos actos "Foucault los reconoce en los disciplinamientos cotidianos del cuerpo, en su adiestramiento perfecto; el verdadero rostro de la historia humana parece revelarse también para él mucho más en la violencia hecha piedra de la celda carcelaria, en la ejercitación ritual en los patios de los cuarteles y en los mudos actos de violencia de la cotidiana vida escolar que en las declaraciones morales de actos constitucionales y en los elocuentes testimonios de la historia de la filosofía" (Honnet, 2009, p. 125).

Así mismo se pretende esbozar un acercamiento a otras formas de ver el cuerpo, que trascienden la perspectiva disciplinaria y de adiestramiento que da cuenta del ocultamiento del sujeto por la sociedad para dar paso a un sujeto que en el vivir, disfrutar, padecer y gozar su cuerpo establece relaciones consigo mismo y con la vida, abriendo un campo de posibilidades éticas que tienen como condición la libertad hacia una ontología crítica del sí mismo. En este cuerpo, el sujeto reaparece por medio de la ruptura con las relaciones de poder y con sus mecanismos de dominación y sujeción expuestos por el autor.

En otras palabras, y según la perspectiva de Foucault, se hace referencia a una genealogía del sujeto ético que se abre a las relaciones consigo mismo mediante su cuerpo, llevándonos a cambiar el "abordaje del cuerpo-objeto que permanentemente es sometido a la dominación, control o fabricación; un territorio de experimentación, sea a través de prácticas de régimen disciplinario que el sujeto se impone a sí mismo o que provienen del exterior" (Bárcena y otros, 2003).

Es importante precisar que uno de los elementos centrales en la obra de Foucault se refiere a la posibilidad de comprender cómo, desde los puntos de vista de las teorías del poder y de la dominación, se han desarrollado procesos de invisibilización y exclusión del cuerpo según una perspectiva del saber y del poder. Por ello puede afirmarse que el autor desarrolla una teoría del disciplinamiento corporal que permite ir constituyendo una investigación histórica con miras a hacer una crítica a la modernidad. En este proceso, Foucault va configurando una microfísica del poder porque la concepción de éste no parte de una dialéctica entre dominadores y dominados o de un poder ejercido de arriba hacia abajo que irradia al cuerpo social.

Para Foucault, el poder está ajustado en concepciones de disciplinamiento corporal las cuales se refieren particularmente a acciones que se centran en las problemáticas cotidianas del sujeto, en las que se van organizando institucionalmente técnicas de control y dominación en escenarios tales como la fábrica, la escuela y el hogar y, a su vez, se van tejiendo redes de instituciones de coerción. Haciendo alusión a Honnet, pueden precisarse cuatro elementos que caracterizan lo que él llama la crítica a la modernidad desde la perspectiva de Foucault.

En primer lugar afirma que el diagnóstico que hace Foucault de las relaciones de poder en la modernidad se constituye en un proceso "de racionalización técnica o instrumental" (Honneth, 2009, p. 136), que se fundamenta en el modelo de control social, que está direccionado hacia la homogenización del individuo y a la conformación de una identidad dominada. Considera, en segundo lugar, que en Foucault el cuerpo humano es disciplinado y reprimido en todos sus movimientos vitales, para lo cual defiende la idea de que el concepto de cuerpo está en estrecha relación con la racionalización instrumental que disciplina y reprime, lo que implica, más allá de un concepto de cuerpo, la noción de una subjetividad corporal sometida y disciplinada.

En tercer lugar, establece la importancia de realizar una crítica filosófica a la razón que, fundamentada en las propuestas filosóficas de Nietzsche, permiten el análisis de aquellos datos sociales y culturales que expresan la voluntad de poder y de dominación subjetiva del mundo de una sociedad burguesa, reflejada en sus instituciones y en formas de conciencia moral. En cuarto lugar, el análisis foucultiano lleva a precisar el alcance integrador y totalitario de las formas de disciplinamiento corporal, para llegar a establecer modelos de coerción del sujeto y de estabilidad de la sociedad. Es así como el autor establece una

crítica a la subjetividad humana, ligada a la consideración de una identidad determinada por el disciplinamineto del cuerpo que define un sujeto que, a su vez, surge a partir de técnicas impuestas por la sociedad sobre su cuerpo.

Dispositivos de la escuela para domeñar el cuerpo

En esta aparte hacemos mención de los dispositivos que usa la escuela para domeñar el cuerpo y para ello se utiliza la institución como estructura educativa y como dispositivo administrativo de los tiempos modernos, que centran su interés específicamente en el disciplinamiento, el control y la vigilancia del cuerpo, en donde al sujeto se le califica como un ente orgánico, desligado de su entorno y de su cultura.

En estas líneas destacamos el poder disciplinario, que surgió en la sociedad occidental dentro de las comunidades religiosas y luego pasó a las comunidades laicas entre los siglos XIV y XV, en los que, a partir de una "serie de técnicas tomadas de la vida conventual, y a partir también de ejercicios ascéticos procedentes de toda una tradición del ejercicio religioso, definieron métodos disciplinarios concernientes a la vida cotidiana y a la pedagogía" (Foucault, 2007, p. 60). Dichos poderes a lo largo de la historia han tocado a los cuerpos en cuanto hace referencia a los gestos, los comportamientos, los hábitos y las palabras.

Es primordial aclarar que el poder disciplinario no posibilita el dualismo, ni la asimetría, ni la fragmentación de los cuerpos; al contrario, hace una captura exhaustiva y total del cuerpo, es decir, "una captura del cuerpo y no del producto, es una captura del tiempo en su totalidad y no del servicio" (Foucault, 2002a, p. 66), debido a que implica un control constante del mismo, el cual permanece asiduamente en situación de observación hasta que dichas acciones se convierten en hábito. Es decir que el poder interviene desde el primer momento que se ejecuta el ejercicio corporal y funciona a través de "un juego de vigilancia, recompensa, castigos y presiones que son infrajudiciales" (Foucault, 2002a, p. 72).

Estos elementos los expone Foucault a partir de la instauración de un poder que se ejerce sobre el cuerpo, con el que muestra cómo las relaciones de poder pueden penetrar materialmente en el espesor del mismo, debido a que existe una red de biopoder que es al mismo tiempo una forma de poder que opera en el ámbito de la vida humana, en la especie y en el propio cuerpo, puesto que su evolución está ligada a lo anátomo-político, que sedirige especialmente a los individuos, hasta anatomizarlos, y a la biopolítica, que se concentra específicamente en intervenciones sobre el cuerpo.

El mecanismo anátomo político lleva fundamentalmente al autor a aquellas instituciones que tienen como último fin domeñar el cuerpo y por eso nos referimos a la escuela como aquella institución que asume el cuerpo como un objeto al que hay que domar y hacerlo dócil, debido a que considera que "es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede

ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado…" (Foucault, 2002a). De conformidad con esta configuración, se visualiza una concepción instrumental del cuerpo, que valora en gran porcentaje criterios orgánico-biológicos, que dejan de lado la esencia individual y colectiva de los sujetos, bloqueando el curso de los diferentes canales expresivos, los cuales están dados por las sensaciones cenestésicas, sensoriales y perceptivas. Aquí es importante llamar la atención sobre lo que Bárcena y otros (2003) denominan "cuerpos políticos", cuyas acciones están encaminadas hacia el dominio y perfeccionamiento del cuerpo con fines de adoctrinamiento.

Foucault, en su texto *Vigilar y castigar*, es reiterativo en plantear que las instituciones y, en particular, la escuela, han generado una serie de dispositivos de control que tienen como fin domeñar el cuerpo por medio de prácticas corporales, cuya tendencia es la de generar modelos hegemónicos, los cuales tienen, como fin último, la dominación, el control, la transformación y el mercantilismo del cuerpo, todo ello con miras a la perfección, lo cual conlleva a la pérdida progresiva de la identidad del sujeto y de su propia imagen corporal.

Entre los dispositivos de control utilizados por la escuela para domeñar el cuerpo, es importante mencionar los rangos, los cuales son definidos "como el lugar que ocupa cada individuo en una serie y la distancia que hay entre cada uno de ellos que ocupan la misma serie" (Foucault, 2002a); entre ellos se cuentan: la edad cronológica, el aprendizaje por niveles y la jerarquía en las tareas que se asignan, es decir, la organización de todo el aprendizaje por secciones, en las que el manejo de la disciplina permita el control minucioso del cuerpo.

De ahí que los objetivos fundamentales que visualiza el autor en la tarea que desarrolla la escuela es el de disciplinar al sujeto y esto lo hace cotidianamente por medio de prácticas corporales, que tienen como fin la corrección y vigilancia permanente del cuerpo y de sus posturas, las cuales conllevan a posiciones que lo fuerzan, ya que la disposición no es manejada de forma voluntaria sino impuesta; tal es el caso del manejo espacial, la disposición y diseño de sillas de forma homogénea, en donde no interesa la prestitud de los cuerpos para habitarlas, debido a que la escuela considera que organizar los espacios, los lugares, y los rangos ayuda a mejorar la obediencia y a aprovechar mejor el tiempo. Así mismo, el autor destaca la forma de sentarse, los conteos de las acciones que se realizan, las filascon distancia para el manejo espacial, los hábitos de orden y de higiene, los consejos sobre la alimentación y la rectitud corporal, orientados de acuerdo con diferentes dispositivos disciplinarios ejercidos por los padres y maestros en su rol de vigilantes.

En este mismo sentido es importante mencionar otro de los grandes dispositivos de los cuales se ha valido la cultura para domesticar y disciplinar el cuerpo, según Foucault: son los denominados dispositivos morales, que aún son vigentes en las formas productivas de trabajo y que han tenido una fuerte influencia en la adaptación de hábitos, ritmos individuales y colectivos de los sujetos; aquí el autor se refiere específicamente al "conjunto de

valores que el obrero tenía que introyectar y poner a funcionar con la exactitud del reloj" (Uribe, 2006, p. 22). "Foucault elabora así una `microfísica del poder´: la formación, el modelado de los cuerpos, se difunden en una sociedad por el sesgo especialmente de la escuela, del ejército, del hospital, lugares todos de donde irradian normas y vigilancia continua y sistemática. El encuadramiento, los horarios y las taxonomías, los ejercicios de gimnástica y los ejercicios escolares, le asignan así a cada cuerpo un sitio definido y lo someten a un control incesante" (Foucault, 1976, p. 33).

El poder médico, la necesidad de un cuerpo sano: un análisis desde la perspectiva de la Medicina Social

Michel Foucault, en su análisis sobre el cuerpo como superficie de inscripción de los sucesos y lugar de disociación del yo, escoge como uno de sus campos de investigación el análisis y surgimiento de la Medicina Social para estudiar los efectos del desarrollo del sistema médico, lo que le permite plantear posteriormente el tema del biopoder y la biopolítica[39].

Por medio de la investigación del surgimiento de la salud pública y la Medicina Social, Foucault pasa de una arqueología del saber médico a una genealogía del poder de la Medicina, como un ejercicio de poder sobre la vida, partiendo de establecer una relación entre las instituciones de gobierno y el poder médico, de conformidad con un trabajo genealógico que analiza en el surgimiento del poder médico la hipótesis de un poder disciplinario que entra a convertirse en formas de soberanía política, en tanto que, al situarse más allá de la enfermedad, empieza a definir formas de comportamiento para llegar a cumplir con una función disciplinaria, la producción de nuevas formas de saber a partir de la visibilización del cuerpo. De tal forma, el poder médico define los criterios entre lo normal y lo patológico como regulación social, que aleja a la Medicina de su objeto disciplinar, el cuerpo domesticado, y la acerca, como poder disciplinario, a la vida.

En Río de Janeiro, en sus tres conferencias sobre Medicina[40], Foucault describe el poder de la Medicina a partir del examen de su conformación como espacio disciplinario. Para ello se ubica en las décadas del cuarenta y del cincuenta y establece la creación de un sistema de salud posterior a la segunda guerra mundial[41]. Este análisis de antecedentes privilegia, en el texto *¿Crisis de la Medicina o crisis de la antimedicina*? (1974), cuatro momentos precisos.

---

[39] Foucault inicialmente establece el término de biohistoria para analizar los efectos en el ámbito biológico de la intervención médica, para lo cual define las consecuencias de la medicalización en la especie humana.

[40] Conferencias sobre Medicina en el curso de Medicina Social de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, en octubre de 1974: *¿Crisis de la Medicina o crisis de la antimedicina*? *Nacimiento de la Medicina Social*. En: Estrategias del Poder. Barcelona: Paidós, 1999, y *La Incorporación del hospital en la tecnología moderna. En: Estética, Ética y Hermenéutica*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

[41] Foucault define un antecedente fundamental y es la elaboración en 1942 del Plan Beveridge, que en Inglaterra sirvió de modelo para la organización del sistema de salud y luego fue adoptado por otros países del mundo en la época de la posguerra.

El primero ubica la importancia de la función del Estado en garantizar la salud física de los ciudadanos, concentrándose en el derecho del individuo a mantener su cuerpo en buena salud. El segundo supone una variación en el concepto de moral del cuerpo predominante en el siglo XIX, que obligaba a los individuos a mantener limpio su cuerpo, porque la inversión hacia la perspectiva del derecho, "el derecho a gozar de buena salud", también implica el derecho a estar enfermo. Con el tercer momento, la salud entra al campo de la macroeconomía y se establecen las condiciones de aseguramiento de los individuos, lo que, a su vez, implica la fijación de partidas del presupuesto estatal para la financiación del nuevo sistema de salud.

De esta forma, se configura un sistema de regulación y cobertura de los procesos de salud y enfermedad, en términos económicos, con la idea de garantizar la igualdad en el acceso, independiente de la desigualdad de los ingresos. Foucault (1974, p. 345) plantea que en este momento la salud, la enfermedad y el cuerpo no sólo "empiezan a tener sus bases de socialización y, a la vez, se convierten en instrumentos de socialización de los individuos." Y por último, en cuarto lugar, aparece el ámbito de la salud como una lucha política, porque ella misma se convierte en escenario de acción y discusión de las propuestas de los partidos políticos.

Para Foucault, el Plan Berveridge es un punto simbólico que referencia un nuevo derecho, una nueva moral, una nueva economía y una nueva política del cuerpo. Y, desde este momento, el cuerpo de los individuos se convierte en "uno de los objetivos principales de la intervención del Estado, uno de los grandes objetos de los que el Estado debe hacerse cargo" (Foucault, 1999b, p. 346). A modo comparativo, Foucault establece cómo se presenta un cambio en la funciones del Estado, de un Estado cristiano que se ocupaba de la salvación de las almas, una teocracia, a una somatocracia, porque es un régimen de intervención estatal cuya función está direccionada "al cuidado del cuerpo, la salud corporal, la relación entre la enfermedad y la salud" (Foucault, 1999b, p. 346). Dicho fenómeno, aunado con los avances en la tecnología médica, en especial con el surgimiento de los antiobióticos para tratar las enfermedades infecciosas, introduce lo que el autor llama procesos de mutación política, económica, social y jurídica de la Medicina.

Así, Foucault define el surgimiento de un poder disciplinario que entra a ocupar ámbitos de soberanía política, porque la Medicina no llega sólo a prohibir o reprimir comportamientos o actitudes asociadas con el cuerpo sino, y en mayor medida, a definir comportamientos, actitudes, hábitos necesarios para ejercer una función disciplinaria sobre el cuerpo. Al visibilizar el cuerpo, la Medicina establece nuevas formas de saber, define lautilidad del mismo, y, al disciplinarlo, establece los criterios entre lo normal y lo patológico, llevándolo a ocuparse no sólo del cuerpo sino también del espíritu. En otros términos, al asumir el Estado los procesos biológicos y la vida, el hombre ya no es un sujeto con un cuerpo: es alguien que hace parte de un colectivo sobre el cual el Estado ejerce sus principales funciones.

La dimensión colectiva de la Medicina se consolida con el surgimiento del capitalismo, porque, al definir el cuerpo como fuerza productiva y fuerza de trabajo, se produce un proceso de socialización del mismo, el cuerpo social. Es entonces el control de la sociedad desde la perspectiva del ámbito ideológico o político y por medio del cuerpo y con el cuerpo. Para Foucault, al privilegiar lo somático, en la sociedad capitalista el cuerpo se constituye como una realidad biopolítica y la Medicina en estrategia fundamental de dicha realidad.

Desde este punto de vista, Foucault configura la relación entre cuerpo y poder; como lo plantea en su texto *Nietzche, la genealogía y la historia* (Foucault, 1992, p. 7), el cuerpo no es una noción fisiológica que escapa a la historia sino que "… el cuerpo está aprisionado por una serie de regímenes que lo atraviesan; está roto por los ritmos de trabajo, el reposo y las fiestas; está intoxicado por venenos, alimentos o valores, hábitos alimentarios y leyes morales, todo junto …".

Por ello, la biopolítica se expresa por medio de las formas de control médico sobre la vida ligado al poder de la normalización, la cual se instaura en los discursos disciplinares de la Medicina, pero no se agota allí mismo, porque la estatización de la vida conjuga la noción de biopoder, en la medida en que la individualización de las normas, comportamientos y actitudes hacia el cuerpo, permiten la configuración del cuerpo social que debe ser administrado. De ahí que Le Blanc establece, en el texto *El pensamiento Foucault* (2006, p. 189), que "el biopoder responde a las insuficiencias de la disciplina y al hacerlo limita su función. La disciplina no puede homogeneizar sino en los límites de una individualización …" En otras palabras, la disciplina establece una relación con el individuo y su cuerpo, pero, tras la consideración de que ese individuo no es cuerpo sino que conforma un cuerpo social, se plantean nuevas formas de ejercicio de poder, que buscan el control de los procesos biológicos de la vida y de la especie, llevándonos a una regularización del Estado en la que el biopoder, como norma e institución, es el que atiende las necesidades vitales de la población.

El biopoder refleja, entonces, lo que en los apartados anteriores denomina Foucault la 'visibilización del cuerpo', en la que no sólo se instauran mecanismos de prohibición y represión sino que, además, en el análisis de la genealogía de la Medicina Social se vislumbra la necesidad de la incorporación de un cuerpo sano, que se consigue mediante nuevas formas de saber y de regulación social, como signos de disciplinamiento que se extienden al cuerpo social para regular y modificar los procesos biológicos y de socialización de lavida humana.

Este análisis de visión de poder que hace Foucault se realiza por medio del concepto de biopoder, que se puede entender de dos formas: la anatomopolítica y la biopolítica. La primera es una perspectiva del saber disciplinario que implica la fabricación de un cuerpo dócil, útil y disciplinado, que requiere ser vigilado y castigado particularmente por la escuela, el hospital, la fábricas, la prisión y el ejército, entre otras, instituciones que tienen

como función la regulación e implementación de mecanismos disciplinarios que construyen un sujeto a partir de procesos anatomopoliticos, limitando el desarrollo de la identidad para configurar la sujeción del individuo. Lo anterior nos lleva a deducir que éstas son "técnicas de individualización del poder" (Foucault, 1999b, p. 243) en las que el control del cuerpo social se hace particularmente a partir de la disciplina sobre los individuos: "… Cómo vigilar a alguien, cómo controlar su conducta, cómo controlar su comportamiento, sus aptitudes, cómo intensificar su rendimiento, cómo situarlo en que sea más útil: esto es, desde mi punto de vista la disciplina." (Foucault, 1999b, p. 243).

La segunda perspectiva, denominada biopolítica, centra las tecnologías del poder en la población, considerada como un grupo de seres vivos que se rigen por leyes biológicas y desarrollan procesos biológicos que deben ser controlados por la natalidad, la morbilidad, la mortalidad, la vejez y la salud, entre otras. En este sentido, la relación de poder no implica la sujeción del sujeto sino la consideración del grupo poblacional como una máquina, es decir, es el cuerpo-máquina diseñado para la producción de riqueza y de vida.

De acuerdo con estos planteamientos, la vida y el cuerpo se convierten en objeto de poder, debido a que éste se hace materialista en la medida en que los sujetos, según Foucault, no son sólo súbditos o sujetos jurídicos sino que son cuerpos y poblaciones y entran a hacer parte del sistema económico. De ahí que el autor vincule el surgimiento de la anatomopolítica y la biopolítica como momentos de procesos económicos que propiciaron el surgimiento y desarrollo del capitalismo en los siglos XVII y XVIII.

La sexualidad como dispositivo de control del sujeto del deseo

Para Foucault, La regulación de la sexualidad es un elemento que permite articular la anatomopolítica y la biopolítica, debido a que el sexo, como instrumento de acción disciplinar, requiere vigilancia y control para facilitar el adiestramiento e identificar y diferenciar los individuos normales y patológicos según la condición de cuerpo-especie. De ahí que la sexualidad sea la que asegura los procesos de natalidad y mortalidad, los cuales hacen parte de la biopolítica y, a su vez, son regulados y controlados. Por ello el autor establece que existen dos fenómenos fundamentales con respecto a la regulación, normalización y control de la sexualidad en occidente, que son el desconocimiento de los propios deseos por parte del sujeto y la superproducción del saber social y cultural sobre la sexualidad.

De acuerdo con Foucault, la historia de la sexualidad en occidente considera todos los mecanismos de represión, negación y rechazo y pone al descubierto el papel que han cumplido el cristianismo y la burguesía en las prohibiciones morales que implican para el sujeto la negación de la sexualidad, la existencia de la monogamia, el privilegio de la función reproductora y la negación del placer sexual, rasgos característicos del cristianismo que aportan a la configuración de la moral sexual de los sujetos.

La concepción del cuerpo y la carne como lugares de tentación y de trasgresión de los límites de la moral dominante son consideradas ideas particularmente cristianas que, por medio de las prohibiciones y rechazos, facilitan el ejercicio del poder y control sobre la sexualidad de los sujetos y reclaman de ellos una conciencia de sí que alerte frente a la tentación y el pecado y los lleve a interiorizar sus prácticas de toma de conciencia y de vigilancia ante las debilidades de su cuerpo y de su carne. De ahí que el autor, para analizar la sexualidad como un ámbito de dominio que se configura a partir de las relaciones de poder, precisa algunas apreciaciones frente al poder:

En primer lugar, el poder no lo entiende como un ejercicio de dominación de un individuo o de un cuerpo sobre otro, ni tampoco lo entiende como formas de soberanía de estado o de ley, por lo cual las denomina "formas terminales del poder" (Foucault, 2002b, p. 112), debido a que aquí el poder es entendido como "multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización" (Foucault, 2002b, p. 112) y se relacionan con fuerzas contradictorias, heterogéneas e inestables que se tornan efectivas y posibilitan la construcción del estado y de la hegemonía social.

En segundo lugar, el poder se ejerce de acuerdo con el dinamismo de las relaciones no igualitarias, es decir, el poder ni se adquiere ni se conserva. Según esta dimensión, las relaciones de poder desarrollan un rol productor de procesos económicos, de conocimiento y de relaciones sociales, que se corresponden con "las condiciones internas" de los procesos de desigualdad y desequilibrio de la sociedad; estas relaciones de poder habitan el cuerpo social y se constituyen en formas de producción, en instituciones y en grupos, en los que sus relaciones son intencionales y no corresponden a la subjetividad, debido a que su racionalidad no está ligada a las necesidades de propagación de las mismas. En tercer lugar, Foucault (2002b, p. 216) establece que "donde hay poder hay resistencia", porque la resistencia es una característica que se encuentra dentro del poder y, por tanto, es móvil, irregular y transitoria.

Son estas proposiciones, mencionadas en los párrafos anteriores en torno al poder, las que permiten determinar el dominio de la sexualidad como objeto de las técnicas de saber y de las estrategias de poder (Foucault, 2002b, pp. 126-128). Entre ellas es importante mencionar: la histerización del cuerpo de la mujer, la cual descalifica el cuerpo femenino ligándolo al cuerpo social, a la familia y a los niños mediante la fecundidad, la reproducción y la responsabilidad biológica y moral que como madre tiene en la educación de los hijos. La pedagogización del sexo del niño, que supone como indebidas las actividades sexuales de los mismos y el papel pedagógico de los padres, los educadores y los médicos frente a estas conductas peligrosas. La socialización de las conductas procreadoras, en la que se inscriben la concepción del cuerpo social, las prácticas de control de la natalidad y la responsabilidad de las parejas de fortalecer o controlar la fecundidad. La psiquiatrización del placer perverso, fundamentado en la aplicación de tecnologías que permiten normalizar

las conductas sexuales, no asumidas como instinto autónomo de carácter biológico y psíquico sino como instinto sexual.

Para Foucault, el análisis de la sexualidad como dispositivo de poder permite reconocer el cuerpo y entenderlo no sólo como espacio de dominación que mira el cuerpo como entidad biológica y funcional sino, además, como ámbito de sensaciones y placeres. Dicho análisis implica el vínculo entre las condiciones biológicas e históricas y las tecnologías de poder como una necesidad de hacer una historia de los cuerpos que constituya la descripción de la materialización de éste como investidura de discurso y de poder.

Podría afirmarse que el poder, por medio de la regulación y el control, es el que da forma al cuerpo y facilita en su materialización la estructuración del sujeto. En palabras de Butler (2002, p. 65), la materialidad es un efecto del poder, que se entiende como una acción disimulada del poder mismo. De acuerdo con la autora, esta acción disimulada se convierte en el campo epistémico que, por medio del discurso, instala la materialización del cuerpo y es ésta precisamente la que produce un cuerpo uniforme que es formado por la cultura; ello significa que la materialidad que da forma al cuerpo es, a su vez, un ocultamiento de las contingencias de la historia de los sucesos y los azares que lo han constituido.

Foucault reconoce la necesidad de hacer una genealogía del sujeto del deseo, que le permita interpretar o hacer una hermenéutica del sujeto a partir del reconocimiento de cómo el individuo hace experiencia de sí mismo, es decir, como establece relaciones consigo mismo de acuerdo con una idea de transformación que busca desatar los mecanismos de poder y de saber que han gobernado su cuerpo y su vida. El autor, para llegar a esta hermenéutica, analiza los procesos de formación de experiencia de la sexualidad desde una perspectiva histórica y crítica.

Debido a ello, y para la compresión del sujeto como sujeto de sexualidad, el autor realiza el análisis de conformidad con tres desplazamientos teóricos. El primero es el análisis de los procesos de formación de saber, que se refieren a la sexualidad y, a su vez, articulan prácticas discursivas en las que los sujetos se reconocen como sexuales; es aquí, precisamente, donde se miran las prácticas correctivas de la Medicina y la Psiquiatría. El segundo desplazamiento intenciona la necesidad de describir los mecanismos de poder y las diferentes manifestaciones de los mismos, mediante técnicas de dominación que facilitan los procesos de sujeción de los sujetos, mientras que el tercero busca analizar las formasparticulares en las que los individuos se constituyen y se reconocen como sujetos.

Es el tercer desplazamiento teórico el que implica la referencia del sujeto como un sujeto de verdad, no como sujeto implicado en los juegos de verdad y en las relaciones de poder sino como un sujeto que toma dominio de sí mismo y establece relaciones consigo mismo. Es precisamente a este campo de investigación al que Foucault denomina “la historia del hombre de deseo” (Foucault, 2001, p. 10). Esta historia se acerca al hombre como sujeto

de conducta moral con el fin de instaurar relaciones consigo mismo por medio de la reflexión, el conocimiento, el examen, el desciframiento y la transformación de sí por sí mismo, lo que lo lleva a formas de subjetivación moral y a prácticas de sí que lo establecen y configuran.

De ahí que Foucault ubica al sujeto moral fundamentalmente de acuerdo con dos aspectos autónomos pero interdependientes; se refiere a los códigos de comportamiento, en los cuales el sujeto, como sujeto moral, realiza acciones, tiene pensamientos y sentimientos que lo constituyen como sujeto moral, es decir, que habla de un sujeto que está orientado hacia la ética y no única y exclusivamente hacia la ley y el código.

El otro aspecto hace alusión al encuentro consigo mismo, en el que el sujeto desarrolla técnicas de sí que le permiten constituirse como objeto de conocimiento y, a su vez, instaurar modos de ser en el mundo. Aquí el autor llama la atención con miras a que el sujeto, a partir de las prácticas de sí, gobierne su cuerpo y se constituya en un sujeto moral, hecho que le posibilita construirse y pensarse mediante técnicas de vida que le permitan configurar un arte de la existencia y gobernar su vida de la forma más bella. Desde esta perspectiva podemos hablar de un sujeto político que cuida de sí mismo, no para establecer formas de dominio y poder sobre el cuerpo del otro sino para intencionar el bien de los otros.

El proceso de formación del ser humano, no visto a partir de concepciones que han despertado un interés creciente por el cuerpo sino como una forma más de asumir manifestaciones corporales que, por medio de la vivencia, generen cambios de actitud hacia el reconocimiento de sí mismo y de los limites corporales que nos impone el contexto, conducen al sujeto a una dinámica más allá del cuerpo que lo involucra y lo incorpora al mundo. Esto equivale a decir que el cuerpo, según esta perspectiva, no se puede separar de los pensamientos y sentimientos, ya que, por medio, se pretende ampliar la conciencia, su vitalidad, su expresión, su creatividad, su sexualidad, su sensualidad, su afectividad y su humanidad, es decir, que éste se constituya en una manera de acceder al mundo y a los objetos.

Sin embargo, de conformidad con el abordaje conceptual de la subjetividad al que aquí hacemos referencia, es posible estudiar el cuerpo a partir de otras posibilidades que no se refieran al análisis del poder sobre éste sino que se fundamente en tecnologías del sí mismo, que ayuden a llevar a cabo prácticas mediante las cuales los sujetos se formen a ellos mismos como sujetos morales.

3. El cuidado de sí y la Pedagogía

"La Ilustración es la salida del hombre de su culpable minoría de edad. Minoría de edad es la imposibilidad de servirse de su entendimiento sin la guía de otro. Esta imposibilidad es culpable cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino de decisión y valor para servirse del suyo sin la guía de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración".

(Kant, 1784)

Introducción

El presente apartado tiene como propósito, tal y como lo presuponen los objetivos de la investigación, desentrañar las concepciones de educación y formación que subyacen en la perspectiva del autor. Este abordaje toma distancia de lo que Foucault denomina procesos de sujeción y subjetivación, en los que al cuerpo se le mira como objeto y sometido permanentemente "… a la dominación, control o fabricación" (Bárcena y otros, 2003) y da paso a un sujeto moral y ético que se agencia a sí mismo por medio de tecnologías o técnicas del yo, las cuales "permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismo con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad" (Foucault, 1990, p. 48).

Desde la perspectiva de este referente conceptual nos situamos en un Foucault igualmente ontológico, que establece los procesos mediante los cuales el sujeto se constituye en un sujeto de acción por medio de una relación ética. Aquí podemos dilucidar, según Runge (2009, p. 2), a un Foucault ya más "pedagogo, teórico de la formación y de la subjetivación", que centra su atención especialmente en la preocupación y el cuidado de sí mismo: *épiméleia heautou*, término que "designa el conjunto de prácticas y tecnologías con base en las cuales los individuos, desde los griegos, construían, formaban y perfeccionaban su mismidad" (Runge, 2009, p. 4), posibilitando a los sujetos construir una actitud con respecto a ellos mismos, los otros y el mundo, e incorporando una acción transformadora sobre sí. Este hecho, que incita al sujeto a mirarse a sí mismo, permite establecer relaciones con la teoría de la formación, particularmente con aquélla que, desde el punto de vista de la Antropología Pedagógica, asume al sujeto como aquél que propicia su propio proceso de formación.

En este Foucault deviene una Antropología Pedagógica que se instaura a partir de los procesos de des-subjetivación, en los que el hombre se formó a partir de los juegos de verdad y poder, constituyéndose así la formación en un proceso de de-construcción de la subjetividad fundada objetivamente hacia un hombre que vuelca su mirada sobre sí y para sí, convirtiéndose en un sujeto de reflexión, acción y decisión, para el que lo importante es la pregunta por el quién soy. De ahí que a esta perspectiva se la considera antropológica porque define una idea de hombre que se autoconstruye y se transforma cuando se encuentra con experiencias que se fundamentan en el conocimiento de sí.

Las prácticas de sí y su relación con la formación

Foucault retoma el imperativo griego del "conócete a ti mismo", expresado en el diálogo socrático llamado el diálogo de Alcibíades, en el que Platón se refiere a la reflexión filosófica de Sócrates, quien convoca a Alcibíades a conocerse a sí mismo y a cuidar de sí como condiciones necesarias para gobernar a los otros y gobernar la ciudad. Dicho imperativo lleva al sujeto a mirarse, a repensarse, a sentirse, a centrar la atención en sí mismo, a encontrarse y a realizar un trabajo permanente con la vida, ayudándolo a constituirse en alguien distinto con respecto al otro, ya que, para Foucault (1999a, p. 448) "cuando unose ocupa del cuerpo, se ocupa de sí. El sí no es reductible al vestido, ni a los instrumentos ni a las posesiones. Se ha de buscar en el principio que permite hacer uso de tales instrumentos, un principio que no pertenece al cuerpo, sino al alma".

Foucault no asume el alma como una sustancia separada del cuerpo: cuerpo-alma son mismidad y unidad. De esta manera, el conócete a ti mismo precede al ocuparse de sí como un movimiento que se hace sobre el alma y traza un camino hacia la moral, en tanto que el retorno a sí debe permitir la realización de acciones justas. Por eso, el ocuparse de sí es un proceso de reflexión y de acción que vincula la moral y la justicia. Para el autor, éste es un camino filosófico que refiere una elección, una actividad y unas prácticas filosóficas, "… somos filósofos hasta en nuestras acciones comunes y corrientes, y esa práctica de la filosofía se traduce en tres capacidades, tres tipos de actitudes y tres tipos de aptitudes: *"eumathés; mnemon y logizesthai dynatós."* (Foucault, 2009, p. 250) En palabras de Foucault, somos buena memoria, tenemos siempre presentes nuestros aprendizajes y somos seres capaces de razonar.

Las prácticas que Foucault asume como filosóficas tienen que ver con el sujeto que se construye y se transforma, constituyendo sus procesos de subjetivación en formas y modos de ser que "se vuelven coextensos con la vida" (Foucault, 2005a, p. 95). Según esta perspectiva, la filosofía es una práctica pedagógica que busca que el sujeto se des-haga y se re-construya en su objetividad a partir de su experiencia. De esta forma, se confirma lo que Quiceno (2003, p. 214) plantea acerca de la pedagogía en Foucault: "el concepto pedagógico que más se acerca a lo que piensa Foucault del sujeto es el de formación…)".

> "… La *Bildung* es una experiencia educativa que no se puede producir dentro de la educación, escuela, maestro o doctrina. En donde existe maestro, enseñanza e institución, se crea el sujeto (…). Precisamente la *Bildung* es una experiencia educativa para dejar de ser sujeto (…). La *Bildung* busca construir un ser, un «quién soy» muy distinto al ser de la educación y la pedagogía. En esta dirección podemos ubicar la obra de Foucault como una obra de *Bildung*, sólo que en lugar de darle todo el peso de la liberación a la novela de formación (Bildunsroman), Foucault se lo otorga a la filosofía en su sentido ético" (Quiceno, 2003, p. 214).

Aquí se abre otro dominio, el de la genealogía del sujeto ético, el cual establece relaciones consigo mismo e, incluso, se puede mencionar que este Foucault centra el estudio de la categoría formación en la conducta moral de los individuos, al darles una mayor importancia al sujeto, a las prácticas y a las tecnologías del sí mismo, las cuales son consideradas procedimientos mediante los cuales los individuos se forman a ellos mismos comosujetos morales y éticos que asumen las prácticas de sí como modos de hacer y de actuar, de acuerdo con los propósitos, las motivaciones y la conducta que el sujeto quiera dar a su vida.

Este sujeto atiende sus circunstancias propias, desarrolla una voluntad de conocimiento y una voluntad de cambio, que conducen al desarrollo de actitudes críticas, reflexivas y abiertas en relación con los demás. Desde la perspectiva del saber, es un sujeto dispuesto a explorar nuevos aprendizajes, nuevas formas de producción de conocimiento, lo que para las Ciencias Sociales implica la configuración de un intelectual que interpreta el mundo de la vida en aras de realizar transformaciones sociales y políticas.

Las técnicas y prácticas de sí no se entienden como prácticas universales, es decir, no están encaminadas a regular las conductas de los individuos; por lo tanto, no se constituyen en algo obligatorio sino que, al contrario, son asumidas, según Foucault (2005a), dentro de una "ética personal", asociada con la propia elaboración del mismo sujeto que involucra dentro de sus prácticas cotidianas el conocimiento de sí. Las prácticas de sí tienden hacia una actividad crítica con respecto a sí mismo, permitiendo al sujeto partir de la experiencia, elaborarla y transformarla, fundamentándola en "la auto-reflexión, las formas discursivas de auto-expresión, la auto-evaluación, el autocontrol y la auto-transformación, las cuales pueden expresarse casi siempre, en términos de acción, con un verbo reflexivo: conocer-se, estimar-se, controlar-se, tener-se confianza, dar-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc" (Larrosa, 1995, p. 264). Esta propuesta pedagógica, fundamenta una educación que pasa por la vida, por la experiencia, por el deseo, por el entorno, por el cuerpo y por la voluntad. Es la experiencia de la propia existencia humana, que permite configurar otras formas de habitar el mundo.

Hacia una ontología crítica de nosotros mismos: una perspectiva para la teoría crítica de la formación y la educación

El hacerse sujeto, no sólo de saber y de poder sino también sujeto moral de sus propias acciones constituyen la "ontología crítica de nosotros mismos" (Foucault, 1999a, p. 351), lo cual reclama unas actitudes y unas prácticas de sí que edifican "una crítica permanentede nuestro ser histórico y necesitan libertad" (Foucault, 1999a). La actitud crítica del sujeto, denominada por Foucault *éthos*, define la relación entre la ética del cuidado de sí y la libertad a partir de establecer que la condición ontológica de la ética es la libertad, porque la ética es "la forma reflexiva que adopta la libertad" (Foucault, 1999a, p. 396).

En palabras de Foucault, "… la ontología crítica de nosotros mismos se ha de considerar no ciertamente como una teoría, una doctrina, ni tampoco como un cuerpo permanente de saber que se acumula; es preciso concebirla como una actitud, un *éthos*, una vida filosófica en la que la crítica de lo que somos es a la vez un análisis histórico de los límites que se nos han establecido y un examen de su franqueamiento posible" (Foucault, 1999a p. 351). Este *éthos* filosófico en relación con la crítica adopta tres caminos: el primero haciauna investigación histórica, porque reconoce los acontecimientos que nos han constituido como sujetos, en el hacer, el pensar y el decir. El segundo, hacia una crítica arqueológica, porque se aproxima a los discursos que han configurado los sujetos como acontecimientoshistóricos. El tercero, por su parte, se dirige hacia una crítica genealógica, debido que permite sustraer la posibilidad de ya no ser lo que somos.

Para hablar de la ontología crítica de nosotros mismos como una manera de filosofar y una actitud crítica del ser histórico, Foucault retoma el texto de Kant *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración*? (2006) para establecer un "análisis privilegiado" que construye una reflexión filosófica con el presente y busca transformar ciertos dominios que han configurado los modos de ser, de pensar, de sujeción y de subjetivación. Por eso, para Foucault este *éthos* filosófico es el "trabajo de nosotros mismos sobre nosotros mismos en nuestra condición de seres libres" (Foucault, 1999a, p. 349).

Aunque Foucault no expresa una idea clara de educación, el hacer alusión al texto de Kant conduce a pensar, de acuerdo con Wulf (1999, p. 141), en la crítica, en la emancipación y en la Ilustración, como conceptos centrales de la teoría crítica de la formación y la educación. Tal y como lo hace Foucault, esta teoría reconoce la importancia de la Ilustración como una perspectiva que brinda un análisis sistemático e histórico que le permite al hombre su emancipación a partir de la autodeterminación y la autonomía.

Desde esta perspectiva, la educación se asume como un proceso que desarrolla habilidades para la autodeterminación, la libertad de pensamiento, la autonomía, la emancipación y la autoactividad, en relación con la capacidad de autoobservación del sujeto hacia sí mismo. En este aparte es importante destacar la influencia que tuvo Kant, tanto para la teoría crítica como para Foucault, porque retoma el necesario quehacer del hombre consigo mismo partiendo de su conciencia moral. Por ello, Kant, en el texto *La metafísica de las costumbres* (Kant, 1993, p. 307) asume que el mandato del 'conócete a ti mismo' como posibilidad de examinarse y sondearse se relaciona no con la perfección física sino con la perfección moral. Para Kant, "… sólo descender a los infiernos del autoconocimiento abre el camino a la deificación" (Kant, 1993, p. 307). Este autoconocimiento moral instaura lo que Kant denomina el comienzo de toda sabiduría humana y desarrolla en el hombre la voluntad de superar los límites que le han sido impuestos y lo hace ser digno y merecedor de respeto.

De acuerdo con la teoría crítica (Heydorn, en Wulf, 1999), éste es un acto que supera las condiciones de dominación y sugiere un hombre que se crea a sí mismo. Este hombre despliega lo que Foucault denomina una "actitud límite" (Foucault, 1999a, p. 341), lo que equivale a decir que no se ubica ni en el adentro ni en el afuera de su condición histórica sino que se sitúa en las fronteras de ésta.

Estos discursos sugieren una reflexión histórica, al visibilizar la historicidad con la que fue creado el hombre y formado en el presente para el futuro, hecho que permite, en relación con la teoría crítica de la formación, "desarrollar procesos internos que realizan un movimiento de emancipación y ayudan al hombre a transgredir los límites impuestos a su destino" (Heydorn, en Wulf, 1999, p. 171).

Aunque Foucault no explicita argumentos alrededor de la educación y la formación, ello no descarta una perspectiva pedagógica en el pensamiento foucaultiano porque, cuando el autor busca la transformación del sujeto, esta búsqueda en sí misma es una intención pedagógica y, a diferencia de la Pedagogía y de la Educación, que normalizan y objetivizan al sujeto, aquí la Pedagogía se convierte en un espacio que da sentido a la configuración de la subjetividad puesto que en ella el sujeto se piensa por medio de la experiencia y se desgarra a sí mismo para disociarse y reconstruirse.

Este planteamiento tiene afinidad con lo propuesto por Gamm (en Wulf, 1999, p. 171), para quien la teoría crítica de la formación es una pedagogía crítica que se realiza en el mismo espíritu del hombre. Según Runge (2009, p. 9), "en el proceso de formación, el hombre debe superar todas las imágenes que se hace de sí (yo como ficción) para de este modo poder acceder a la experiencia radical y límite de lo sin-imagen. Formarse significa en ese sentido liberarse de todas las imágenes que se posee y buscarse a sí mismo en tanto yo sin imagen. En otras palabras, formarse quiere decir de-formarse constantemente, un permanente dejar de ser para devenir otro".

Esta dimensión de la Pedagogía reclama un maestro mediador y habla más bien "del maestro-filósofo, del maestro-investigador, del maestro-consejero que se preocupa de sí mismo por medio de la filosofía, de la investigación, y de la inquietud frente a la existencia" (Runge, 2009, p. 9). Lo que se busca con acercar al maestro hacia estas dimensiones es que éste se transforme y logre inquietar y transformar a sus discípulos. Potenciar dichas dimensiones en los maestros parece demandar una deconstrucción de los discursos dominantes que se han establecido sobre la formación e indica que, más que preocuparse por un saber, interesa la experiencia en relación con una "hermenéutica del sujeto" en perspectiva formativa, según la aspiración de que logre avanzar hacia un horizonte moral.

La inquietud de sí: un encuentro con la Psicagogía

Para entender los aspectos fundamentales de la formación en Foucault, es importante situarse en la subjetividad, entendida como "la manera en la que el sujeto consigue establecer una relación directa consigo mismo, de ahí que la subjetividad es la manera en la que el sujeto hace experiencia de sí mismo en un juego de verdad, dado que ese proceso por el que el sujeto se constituye es la subjetivación" (Foucault, 1999a, p. 16).

Foucault, en el estudio de la constitución del sujeto como objeto para sí mismo, plantea que el sujeto determina su objeto de subjetivación mediante procedimientos en los cuales es conducido a auto-observarse, a analizarse, a descifrarse y a reconocerse, es decir, que cuando nos referimos a la subjetividad estamos haciendo alusión a un proceso de individuación, que lleva al sujeto a ocuparse de sí y a constituirse en sujeto moral, lo que implica formas particulares de relacionarse consigo mismo, con su cuerpo, con los demás y con el entorno, procesos necesarios en la formación de un sujeto, que le generan relaciones directas con el conocerse, el cual hace alusión, "a un caso particular de la preocupación poruno mismo, donde el sujeto se ocupa de sí en toda su integridad" (Foucault, 2005a, p. 66).

Este sujeto, que se constituye identitariamente a partir de la inquietud de sí, es el que conduce al autor a establecer una relación des-vinculante entre la Pedagogía y las prácticas de sí, porque, al ser la inquietud de sí una exhortación para el desarrollo de la existencia, ésta ya no ocupa un lugar en la relación dialéctica maestro-discípulo sino que se integra en todas las relaciones sociales que el sujeto establece con la vida misma, lo que hace que estas prácticas se conviertan en el arte de vivir y el arte de sí mismo, e implica, para el autor, una práctica reflexiva que se hace durante toda la vida y que, además, privilegia la adultez, porque permite al hombre tras ocuparse de sí, prepararse para la vejez.

Debido a ello el autor asume que el hombre en esta edad ya no está en manos de los pedagogos, hecho que lo convierte en un sujeto de reflexión, voluntad y acción, que se permite una "actividad crítica con respecto a sí mismo, con respecto al mundo cultural propio y con respecto a la vida que llevan los demás" (Foucault, 2002b, p. 103-105). De ahí que el autor logre establecer una relación directa entre la práctica de sí y la vejez, planteando que "… La práctica de sí tiene como objetivo, por lo tanto, la preparación para la vejez, la cual aparece como un momento privilegiado de la existencia y a decir verdad como el punto ideal de la realización del sujeto. Para ser sujeto hay que ser viejo" (Foucault, 2002b, p. 130).

Al ser considerada la inquietud de sí como una necesidad que se configura en la adultez, Foucault la escenifica como la "crisis pedagógica", que dispone el paso de la adolescencia a la adultez, y como una obligación para la vida, destacando que es realmente ese sentido crítico de la inquietud de sí el que hace ruptura con la Pedagogía, la cual tiene un carácter más correctivo e instructivo, concentrado en otros momentos de la existencia, particularmente en la niñez y en la juventud.

Los argumentos esgrimidos en los párrafos anteriores confirman el planteamiento vinculante entre Foucault y la teoría crítica de la formación, debido a que dicha teoría no se inscribe en un saber pedagógico del disciplinamiento y la normatización sino que proponela autorrealización de cada sujeto. En este sentido, la Pedagogía se convierte en un lugar de pensamiento, de reflexión y de experiencia personal, ubicándose específicamente en el ámbito de la transformación, lo que le permite al autor hablar más bien de Psicagogía que de Pedagogía.

Foucault entiende las distinciones de cada una de ellas a partir de su finalidad. Para el autor, la Pedagogía tiene un fin relacionado con la idea de dotar al sujeto de aptitudes, capacidades, saberes, presupuestos y obligaciones de verdad que están en el maestro; es un discurso que, sin cuestionamientos, transmite, instruye y revaloriza continuamente el territorio de éste. Sobre este discurso, el discípulo adquiere unos compromisos y el maestro sostiene un lugar privilegiado, porque en él recae el modo de ser del sujeto que instruye, instalándose, así, un "silencio pedagógico" (Foucault, 2002b, p. 391), en relación con la palabra del maestro, con la palabra de la escuela y con la palabra del alumno. Aquí el alumnono interpela, no pregunta, no interrumpe, es la prohibición del habla, porque desde esta perspectiva el alumno no está en condiciones de cuestionar el lugar del maestro.

En esta relación pedagógica, el alumno adquiere un discurso verdadero, que se constituye en el equipamiento necesario para el alma, porque brinda las condiciones para afrontar los problemas de la cotidianidad, el mundo de la vida, los acontecimientos y situaciones que éste le presente. En este contexto, la "… actividad del sujeto es… cómo convertirse en sujeto activo de los discursos de verdad…" (Foucault, 2002b, p. 394). Estos basamentos, que constituyen el sustrato de la ascética, implican un conjunto de ejercicios por medio de los cuales el sujeto se acerca a los verdaderos conocimientos, por ejemplo, la abstinencia, la meditación de los males, el examen de conciencia, la meditación acerca de la muerte, entre otros, ejercicios que para Foucault no permiten el reconocimiento de sí, es decir, el autoconocimiento. Esta perspectiva pedagógica posibilita el reconocimiento de sí mismo como sujeto de sospecha, de debilidad, de mal y de defectos.

Foucault define que, en contra de esta propuesta ascética, desarrollada por los estoicos, en el platonismo clásico se configura la máxima del reconocimiento de sí, la idea de prestar atención a sí mismo, ocuparse de sí mismo y preocuparse de sí mismo, como actitudes orientadas hacia el conocimiento del alma por sí misma, posibilitando el autoconocimiento o conocimiento de sí. Entonces, con un carácter distinto a la Pedagogía, la Psicagogía establece una relación del sujeto consigo mismo; en ella no existe un transmisor, emisor o receptor del conocimiento sino que aquí la verdad instaura un efecto de mutación del modo de ser del sujeto. La Psicagogía, como gobierno del alma, plantea otra forma de decir el discurso: es el sujeto que se enuncia y transforma porque él es en sí mismo el referente de su propio discurso de verdad.

En esta elaboración que Foucault hace de la Psicagogía, centra su atención en la *epilemeia heatou* como aquella práctica de sí que permite acercarse al nous, considerada la parte más elevada del alma de acuerdo con Platón, o con los neoplatónicos, instancia ontológica que se ubica entre el uno y el alma. Esta práctica lleva al sujeto a conocer y repensar el alma y lo dispone hacia discernimientos útiles y aprendizajes que le dan sentido a su existencia y le permiten configurar su forma de vida.

Desde esta perspectiva, Foucault establece que el proceso de transformación del sujeto debe ocurrir en un arte de vivir, porque la vida se convierte en una obra y para ello es necesaria una libertad, la cual es entendida por el autor como una condición del trabajo sobre sí mismo que constituye un modo de ser y de comportamiento del sujeto; por tanto, el ejercicio del sujeto es definir la forma de su vida que alcanza gracias a la *tekhne*, arte de vivir (*tekhne tou biou*), que se configura en lo que Foucault denomina una estética de la existencia, en la que la libertad es la que permite dar a esa obra bella que hace el sujeto de sí su estilo de vida y su forma de vida. En este contexto se supera la visión de la norma y de la regla como posibilidad de construir un sujeto que des-entraña la trama de los acontecimientos que lo han obligado a obedecer y a someterse, permitiéndole reflexionar para re-constituir-se y re-configurar-se.

Lo planteamientos anteriores permiten comprender que, para Foucault, la vida misma de cada sujeto es una obra de arte que día a día se construye, se moldea, se recrea, se imagina y se proyecta, constituyéndose en la propia esencia estética y artística de cada uno, en la que piensa lo que dice y dice lo que piensa acerca de sus propias experiencias, ya que uno es "sujeto de cierta cantidad de cosas: sujeto de acción instrumental, sujeto de relaciones con el otro, sujeto de comportamientos y sujeto de relaciones consigo mismo" (Foucault, 2002b, p. 71).

Esta estética de la existencia es de vital importancia para las relaciones que el sujeto establece con la vida misma; ello tiene que ver con el complacerse, con experimentar alegría, con sentirse feliz y con autosatisfacerse, aspectos que son consideradas por Foucault (2002b, p. 103-105), cuando en una entrevista en 1973 con Stephen Riggins afirma:

> "La verdad, odio decirlo, pero es cierto, no soy realmente un buen académico. Para mí, el trabajo intelectual está relacionado con lo que podría denominar esteticismo, en el sentido de transformación individual… Es por eso que trabajo como un perro, y lo he hecho así toda mi vida. No estoy interesado en el nivel académico de lo que hago, porque siempre he estado dedicado a mi propia transformación… Esta transformación de uno mismo por el propio conocimiento es, en mi opinión, algo cercano a la experiencia estética. ¿Para qué pintaría el pintor sino para ser transformado por su propio trabajo?"

En este contexto argumentativo, la Psicagogía, entendida como la conducción del alma, tiene como alcance una dimensión ética, porque el sujeto establece una manera de ser que implica una práctica reflexiva de la libertad, y una dimensión estética, a partir de la configuración de la subjetividad, que se hace a partir de la re-constitución y transformación del sujeto y de su vida. En esta estética de la existencia, el sujeto no es ajeno a lo que le pasa y siente, es un sujeto des-apegado que se detiene ante sí mismo y reconoce los acontecimientos que le ocurren y que constituyen su vida, los cuales hacen alusión a la forma *vitae*, es decir, a la forma de la existencia y del estilo de la existencia, elementos esenciales en la estética del sí mismo. En esta estética de la existencia, el sujeto se hace, se percibe, se expresa y se interroga, convirtiéndose en el creador de su propia obra.

Debido a ello, una forma de existencia puede ser considerada como una experiencia estética; ésta se entiende como el proceso de configuración de la subjetividad, la forma en la que el sujeto se apropia de su propia experiencia, es el arte de vivir. En Foucault, el arte de vivir es coextenso con la inquietud de sí y con la vida individual y se ubica en el momento en que los jóvenes dejan de estar en manos de los pedagogos y entran en la vida con el fin de ejercer en ella un poder activo. El arte de vivir es el tránsito que el sujeto hace de la Pedagogía a la Psicagogía. La referencia histórica fundamental propuesta por Foucault para la expresión del arte de vivir es el *Alcibíades* de Platón, diálogo en el que se privilegia la inquietud de sí como necesaria para la existencia humana. Este arte de vivir se da un momento preciso y oportuno, en griego un *kairos*. Desde el momento de la adultez, la inquietud de sí se convierte en un imperativo categórico.

El arte de vivir como estética de la existencia: una forma de pensar la relación maestro - alumno

Como función de la inquietud de sí, aparece en primer lugar una función crítica y formativa; a diferencia de la Pedagogía, el arte de vivir no tiene una función correctiva e instructiva. En segundo lugar, el ocuparse de sí, la inquietud de sí y la práctica de sí es una actividad de cuidado del alma que se constituye como el equipamiento de la existencia y es una regla aplicable a todos los sujetos y tiene como meta el yo. En otras palabras, la práctica de sí conduce a un individuo que goza de un estatus pleno e íntegro como sujeto. Esta relación consigo, como objetivo de la práctica de sí, conlleva, como meta de vida, la forma habitual de la existencia. Ésta es la estética de la existencia, definida por un sujeto pleno en relación de sí consigo.

Es en el arte de vivir, como coextenso de la práctica de sí, en el que Foucault (2002b, pp. 131 - 133) se plantea las relaciones intersubjetivas. Para el autor, el otro es indispensable en la práctica de sí y con este otro se establecen tres tipos de magisterio: el otro como modelo de comportamiento, el magisterio del ejemplo; es el relato de los grandes héroes, de los hombres que gozan de la gloria y que proponen unos modelos de comportamiento. El magisterio de la competencia es el maestro que enseña destrezas y competencias, así como conocimientos, principios, aptitudes y valores. Y el magisterio socrático de la turbación

y el descubrimiento, que se ejerce por medio del diálogo. La idea presente en estos tres magisterios está en relación con la memoria y la ignorancia. Así, el joven sale de su ignorancia a partir de la honra a los héroes, el aprendizaje de técnicas para la vida y la necesidad de saber más de lo que sabe: así se memoriza un modelo o una habilidad técnica. Y, aunque para Foucault el modelo socrático marca diferencias con respecto a los demás, éste, de igual forma, realiza una relación con la ignorancia; la idea es salir de la ignorancia mediante el saber y es claro que esta transición debe hacerse con el otro.

Foucault establece, con referencia a la práctica de sí como relación intersubjetiva, la necesidad de que ésta no se funde a partir de la existencia de la ignorancia, porque para él "el sujeto es menos ignorante que mal formado, o mejor deformado, vicioso, preso de malos-hábitos" (Foucault, 2002b, p.p. 132-133). Para el autor, la prelación está en que este sujeto se constituya en su sujeto moral, en que sea el sujeto libre y con identidad moral. Así, la necesidad de convertirse en sujeto tiene como planteamiento la intervención del otro. Desde la perspectiva de la formación, se instaura una relación diferente con el maestro: el maestro no es el maestro de la memoria, del saber que se transmite. Tampoco es el maestro que evidencia la ignorancia del otro y la devela. "El maestro ya no se inscribe en ese juego.

En lo sucesivo, el maestro es un operador en la reforma del individuo y su formación como sujeto. Es el mediador en la relación del individuo con su constitución del sujeto" (Foucault, 2002b, p. 133). Es pertinente señalar que esta mención acerca del maestro no referencia al maestro tradicional sino que se trata de un maestro que se ocupa de sí por medio de la Filosofía, es un maestro que se transforma y deja de ser para ser sujeto. Es el maestro que se constituye como sujeto de verdad en el diálogo con su sí mismo y que incita al sujeto a su propia formación, es decir, a la autoformación. Es entonces cómo la práctica de sí, entendida como arte de vivir y arte de sí mismo, no se inscribe en una relación dialéctica entre maestro y alumno sino que, alejándose de esta relación, se acerca a otras relaciones sociales posibles y, aunque la inquietud de sí no excluye esta relación, en sí misma ésta es un acercamiento a otros ámbitos de la existencia.

En el autor, el arte de vivir o t*ekne tou biou* es uno de los elementos fundamentales de la reflexión filosófica y uno de sus principales objetivos. Este arte de vivir, como procedimiento meditado de la existencia y técnica de vida, plantea la cuestión del 'cómo hacer para llegar al yo'. En otras palabras, la pregunta se guiará por el cómo realizar los procesos de transformación para ser sujeto de verdad. El arte de vivir hace de la vida una obra buena, es la estética de la existencia, es el sujeto el creador, que aprende del mundo y vive sus experiencias. Aquí, la vida no es está regulada, no es la vida de la norma sino que es una forma y un estilo; la vida tiene una forma bella:

> "… Del mismo modo, quien quiere hacer obra de vida, quien quiere usar como corresponde la *tekhne tou biou*, no debe tener presente tanto la trama, el tejido, la densa textura de una regularidad que lo sigue permanentemente y a la que tiene que someterse. Ni la obediencia a la regla ni la obediencia a secas pueden (…) constituir una bella obra. La obra bella es la que obedece a la idea de una forma determinada (cierto estilo, cierta forma de vida)…" (Foucault, 2002b p. 402-403).

La inquietud de sí que contiene el arte de vivir atraviesa el sentido de la existencia; para saber existir es importante que el sujeto constantemente se preocupe por sí mismo, reconozca la finitud y la contingencia de la vida y en ese reconocimiento logre establecer relaciones adecuadas consigo mismo. Aquí, el sentido ontológico de la existencia es un vivir para sí de acuerdo con la relación consigo mismo. Desde esta perspectiva, la vida adquiere su dimensión formativa, la idea es formar el yo. Ello significa para la Pedagogía y la Educación un proceso de interacción que amplíe la experiencia del aprendizaje al mundo de la vida cotidiana del sujeto.

Hasta ahora, las funciones de la Educación y la Pedagogía se han concentrado en primera instancia en establecer una relación entre el sujeto y la verdad y en hacer del sujeto un individuo cuyo discurso le sirva para resolver las necesidades de la vida; en segunda instanciase propone resaltar aquello que se impone al sujeto como sujeto de obediencia, es decir, que su objetivo es formar un sujeto silenciado, todo ello dejando de lado la ética de la escucha, de la lectura y de la escritura, las cuales son consideradas por Foucault como artes de sí mismo que permiten la construcción estética de la existencia.

Las artes de sí mismo tienen como propósito la "subjetivación de un discurso de verdad y un ejercicio de sí sobre sí mismo…" (Foucault, 2002b, p. 317); significan la apropiación de los discursos que se escuchan, se hablan y se leen, lo cual para el autor es el proceso mediante el cual el sujeto hace suya la verdad y él mismo se enuncia por medio de su propio discurso de verdad. Para Foucault, las técnicas de escucha, lectura y escritura son el primer momento de subjetivación del discurso: son la posibilidad de que el sujeto se anuncie y enuncie a sí mismo, dirija su mirada hacia los otros y emprenda acciones cotidianas de acuerdo con su arte de vivir.

En particular, el autor, para hablar de estas prácticas de sí mismo, se apoya en el griego Séneca, quien plantea que el exceso de lectura dispersa y es necesario detenerse en los libros para no olvidarse de sí mismo, debido a que la lectura, como práctica de sí, reconoce en la configuración de la subjetividad la necesaria participación del otro. La escritura, para Foucault, parte inicialmente de una relación con la lectura, porque ella en sí misma es la que permite dar cuerpo a aquello que se ha leído; en otras palabras, mediante la lectura se hace la recuperación de lo dicho en el texto y el sujeto construye su identidad. Por ello, "…

mediante el juego de las lecturas escogidas y de la escritura asimilativa, debe poder formarse una identidad a través de la cual se lea toda una genealogía espiritual…" (Foucault, 1999a, p. 297). Escribir es mostrarse, hacerse ver, es el relato de sí mismo, es mostrar las impresiones del alma y del cuerpo; de esta manera, el autor propone un relato epistolar de sí mismo. La escucha es el primer momento de percepción de la verdad, que está inserta en el logos y que, al ser escuchada, se incorpora en el sujeto para tornarse propia. Podría afirmarse que estas artes de sí mismo, la lectura, la escritura y la escucha, son formas de saber espiritual que conducen al principio de convertirse a sí mismo como una práctica de sí, que instaura, a su vez, un proceso de transformación de los discursos de verdad, desde los puntos de vista de la estética y la ética de la existencia.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores se hace necesario puntualizar en aquellos aspectos que hacen alusión a la estética de la existencia, la cual centra su atención en el maestro que se aleja de la dominación y del poder y que más bien se concentra en la ética de la Pedagogía, denominada por Foucault *parrhesia* y que hace referencia a la calidad moral, actitud moral, y al ethos, elementos necesarios que ayudan al maestro a transmitir un discurso que posibilita la transformación, la autoformación y la autoconstitución del sujeto.

La *parrhesia* implica una actitud ética del maestro, que se entiende como práctica libertaria de reconocimiento y cuidado del otro y tiene como fin establecer la verdad para que el sujeto se impregne de ella y la use en sus procesos de subjetivación. En esta actitud, el maestro se distancia de sí y re-torna para re-constituírse como sujeto de autoformación y, en una actitud identificante con el alumno, define sus maneras de ser, hecho que lleva al maestro a hacer de su vida una obra de arte y una estética de la existencia, que le permite establecer una relación pedagógica con el cuidado de sí y el cuidado de los demás.

De acuerdo con Wulf (1985), Foucault define una fundamentación para la nueva Pedagogía y nos lleva a los pensamientos de Comenio sobre la educación, en los que ésta se entienda no como adquisición de saberes o como un lugar fatigante que reprime la experiencia desde el lugar omnipotente del educador sino que, más bien, se concibe como una adquisición de saberes que se concentran en una educación que se orienta hacia las buenas costumbres, hacia la transmisión de valores y hacia los aprendizajes necesarios para la vida. Para Comenio, el sueño de la educación es "construir una humanidad mejor con la ayuda de la educación" (Wulf, 1985, p. 14).

En esta propuesta, "los maestros necesitan enseñar menos y los alumnos sin embargo aprenden más" (Wulf, 1985, p. 14), debido a que el hombre, de conformidad con esta dimensión, se apropia de sí mismo para encontrar otras posibilidades que lo inducen a ser un hombre mejor y autónomo que explora el aprendizaje como una capacidad humana; esta educación, que se orienta a la autoapropiación y a la autonomía, ha sido reprimida en sus elementos antropológicos y políticos por medio de aspectos, que según Wulf (1985, p. 15-16) están enmarcadas y desarrollados en cinco tesis:

- El proceso de racionalización y modernización del hombre, que constriñe su espacio interior y domestica el cuerpo, tornando sus afectos en una razón instrumental que incorpora la posibilidad de realizarse económica mente.
- El proceso de disciplinamiento del hombre, que hace de la escuela el lugar en el que éste se construye como ser funcional para la sociedad, haciéndolo útil en términos económicos.
- El proceso de racionalización de las acciones del hombre, en el que se valoran los comportamientos racionales y moderados. Aquí, la escuela se convierte en un lugar obligado porque la forma en que se organiza facilita el desarrollo de las formas de acción mencionadas.
- El proceso de regulación de la vida funcional, que, al exteriorizar la vida interior del hombre, facilita la des-corporalización y des-sensorialización de las vivencias, aumentando el autocontrol como práctica escolar.
- El proceso del surgimiento del sentimiento de vergüenza, que es reflejo de la discusión que el hombre hace consigo mismo al entrar en contradic ción con su interior y con las normas sociales, lo que le genera angustia porque se siente incapaz de mediar entre lo que quiere y lo que la socie dad espera de él, lo que hace que se mantenga en discusión consigo mismo.

Los elementos a los que se orienta Comenio hacia la formación del hombre y a sí mismo, expresados por Wulf (1985), son entonces:

- La realización de un hombre mejor. En otras palabras, la importancia de propiciar un sentido de la posibilidad de formación de la condición humana.
- La apropiación del hombre de sí mismo para que, con la ayuda de la educación, reprima sus sentimientos de impotencia y de inferioridad.
- La expansión de la capacidad humana para potencializar el aprendizaje, hecho que le permitirá al hombre conocerse a sí mismo y al mundo que lo rodea.

El reconocer la capacidad formativa del ser humano, se convierte en lo que Benner (1998, p. 84) plantea: “La única salida del dilema de la educación afirmativa es la renuncia a la educación directa, positiva…”, debido a que este tipo de educación no estimula los procesos de autodeterminación, autonomía y auto-apropiación del hombre sino que fomenta la realización de comportamientos sociales positivos a partir de la instrucción y el adoctrinamiento. Benner plantea la idea de formación de la siguiente manera:

"La idea moderna de la formación no es ni organológica ni teleológica, no conoce ni una armonía preestablecida entre la naturaleza de los individuos y el orden de la sociedad, ni tampoco una jerarquía teleológica válida para las actividades humanas y para los bienes que ella produce. La capacidad formativa, según la cual cada uno debe trabajar en su propia determinación, de tal modo que los individuos puedan reconocerse recíprocamente como seres indeterminados en su determinación y que son libres para determinarse individual y colectivamente. Además, esta teoría sabe que no existe finalmente una medida social universalmente válida para la capacidad formativa de los individuos, a partir de lacual se les pudiera asignar su determinación. Ellos la buscan y la tienen que encontrar" (Benner, 1991, p. 98).

Los presupuestos anteriores nos llevan a buscar y a comprender la relación que se vislumbra entre la idea de formación de Foucault y las ideas de la teoría no afirmativa de la educación expresadas en Benner, en el sentido de que ambas reconocen la capacidad formativa del hombre y lo identifican como un sujeto capaz de ser elemento activo de su propia determinación. Esta teoría no afirmativa de la educación reconoce, tal como Foucault, la finitud, la incertidumbre, la indeterminación y la contingencia del ser humano y es este reconocimiento de la indeterminación el que permite dar respuesta a la pregunta por la imagen de hombre, la cual está dada por la capacidad formativa, es decir, por la autodeterminación, porque, desde la perspectiva de la teoría afirmativa de la determinación, esta imagen de hombre ya está definida.

El camino de la autodeterminación, propuesto por Foucault y Benner y en acuerdo con Kant (2006, p. 64), define otra imagen de hombre, la de aquél que trasciende su culpable minoría de edad para hacer posible superar su condición de hombre incapaz. Es un movimiento libertario, que le permite reconocer su propia valía y la capacidad de pensar por sí mismo.

4. La respuesta al quién soy desde la perspectiva de la Educación Corporal

"A vosotros, los audaces buscadores e indagadores, y a quién quiera que alguna vez se haya lanzado con astutas velas a mares terribles; a vosotros los ebrios de enigma, que gozáis con la luz del crepúsculo, cuyas almas son atraídas con flautas a todos los abismos laberínticos; pues no queréis, con mano cobarde seguir a tientas un hilo y que, allí donde podéis adivinar, odiáis el deducir."

(Nietzsche, 1972)

Introducción

El cuidado de sí, entendido como un movimiento dialéctico que le permite al sujeto encontrarse a sí mismo mediante el ocuparse de su cuerpo o de sí, se constituye en una hermenéutica crítica de la Educación Corporal, porque por medio de él se establece una idea de formación que trasciende concepciones tradicionales del cuerpo, las cuales han sido

orientadas prioritariamente hacia la potencialización de un ideal estético y competitivo, en el que predominan los saberes biomédicos con enfoques positivistas, tecnológicos o instrumentalistas, que asumen una explicación científica del cuerpo que fácilmente es convertida en planes de trabajo y sesiones de entrenamiento y dejan de lado otras alternativas para abordar el conocimiento desde múltiples perspectivas. Mirar el cuerpo como un objeto idealizado y simplificado resta la posibilidad de entender los procesos sutiles que complejizan el fenómeno del cuerpo, el cual es difícil de comprender y abordar según enfoques tradicionales que fundamentan su estudio a partir de modelos hegemónicos, estandarizados y cuantificables.

Al contrario de estas perspectivas hegemónicas de abordar el cuerpo, y tras haberlas analizado a partir de los mecanismos de poder y dominación que propone Foucault, presentamos en este aparte un acercamiento al cuerpo, siguiendo como principio el cuidado de sí, que conduce a una idea de formación de sujeto que viaja hacia sí mismo y que hace de su cuerpo un lugar de experiencias significativas, mediante procesos de autodescubrimiento y autorrealización. Aquí se logra trascender aquellos modelos de formación que, desde la óptica de enfoques tradicionales, instrumentalizan, tecnifican y cientifizan el cuerpo, dejando de lado otras formas de expresión que posibilitan vivir la corporeidad como "el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir, pues 'en el' cuerpo y 'por el' cuerpo es posible gozar, padecer, sufrir, querer, comunicar, sentir, pensar, reír, llorar y experimentar. La corporeidad materializa el existir y actualiza la existencia" (Gallo, 2007, p. 75).

Dimensiones para el abordaje de la Educación Corporal

Dimensión estética

El cuidado de sí, como una técnica que permite una estética de la existencia, aporta a la Educación Corporal una condición pedagógica, que introduce una ideal de formación de sujeto; una condición ética, que implica la realización de acciones y de bienestar para los otros, y una condición ontológica, que facilita la constitución del sujeto; esto equivale a decir que, en esta propuesta foucaultiana, el cuerpo es mirado como una unidad provista de subjetividad, de emociones y de percepciones, en la que se resaltan las experiencias sensibles y los conocimientos sensoriales que atraviesan la vida.

El cuidado de sí, visto de esta manera, orienta la formación de los sujetos de acuerdo con tres fundamentos. El primero hace alusión a la universalidad del cuidado de sí como modelo de formación, la cual rompe con la pedagogía instructiva y obliga al sujeto a cuidar de sí mismo. El segundo fundamento se refiere a la vida misma como objetivo del cuidado de sí y considera la edad adulta como el momento en el que se constituyen los valores del cuidado que se da durante toda la existencia. El tercer fundamento se centra en el conocimiento de sí como aquel hecho que está implicado en el cuidado de sí.

En esta perspectiva, el cuerpo es considerado como un acontecimiento de la existencia, en el cual el mismo se expresa por medio de sus acciones y sus gestos puestos en escena, con lo que se logra explorar un cúmulo de acontecimientos del diario vivir que caracterizan la vida, vida que se funde en movimientos armónicos que se disfrutan, se gozan y se viven con gran intensidad. Estos acontecimientos poseen contenidos de significados y sentidos y dan lugar a formas de vida que comprometen el cuerpo de manera plena.

El cuidado de sí vislumbra un paso para la Educación Corporal que, en palabras de Larrosa a partir de la idea de Nietzsche, se denomina "el imperativo de la experiencia" y que Foucault a partir de acercamientos metodológicos, propone para "el estudio de las formas y las transformaciones de la relación con uno mismo" (Larrosa, 2006, p. 125). Desde estaóptica, la Educación Corporal retoma el sentido de la experiencia como la relación del sujeto consigo mismo y como una condición que facilita al ser humano "el llegar a ser lo que se es" (Nietzsche, en Larrosa, 2006, p. 128), desde la perspectiva nietzscheana, y alcanzar los procesos de des-subjetivación, desde la perspectiva foucaultiana. En ambas miradas teóricas, la idea de formación o *bildung* centra su interés en la experiencia del cuerpo a partir de una dimensión estética o arte de la existencia, que da cuenta de la forma como el sujeto percibe el mundo, y a partir de una dimensión poética, que refiere específicamente a la auto-creación del sujeto.

Dimensión poética

La dimensión estética, o arte de la existencia, que le permite al sujeto ir más allá de la experiencia discursiva, altera las formas de vivir el mundo y sus relaciones consigo mismo y con los demás, posibilitan al sujeto relacionarse de diversas maneras con el mundo, con lo que le pasa, con las sensaciones y con los afectos que se generan a partir de las múltiples experiencias que hacen parte de la vida misma. Por ello, aquí se habla del sujeto de la experiencia, para quien la vivencia de su cuerpo le deviene en una forma particular de ser y estar en el mundo, es decir, que se hace mención del sujeto al que le ha pasado algo en la vida por medio de su cuerpo y, por tanto, se ha permitido irrumpir, vulnerar, recepcionar y sensibilizarse con algo, para transformar su experiencia en algo singular. La dimensión poética del cuerpo no es ajena a la dimensión estética porque ambas se centran en el cuerpo como lugar del acontecimiento y de la experiencia. En la dimensión estética, el cuerpo, como lugar de la experiencia, configura la posibilidad del sujeto de reflexionar a partir de sus vivencias y da paso a una idea de formación que le permite al sujeto transformarse y darle forma a su vida. En la dimensión poética, el cuerpo asume la experiencia como expresividad del hombre y su relación con el mundo porque, por medio de él, se constituye una construcción simbólica que expresa signos, normas y reglas que reflejan significados y sentidos. Así mismo, la corporeidad se anuncia investida de experiencias, configura la relación del hombre con el mundo y se expresa mediante el lenguaje hecho palabra.

Por ello, la Educación Corporal reclama un cuerpo que da testimonio a la existencia del sujeto y se abre a un ser que goza, siente, percibe, ríe, llora, nace y muere, para dar cabida de esta forma a dimensiones antropológicas y fenomenológicas que hacen referencia al cuerpo vivido en el mundo de la vida, definido espacial, temporal e intersubjetivamente. De ahí que la Educación corporal reclame el retorno al cuerpo, a la intimidad, a la expresividad, como un acercamiento a la vida misma y a las tramas que el sujeto edifica sobre sí mismo. Para la Educación Corporal, el cuerpo no es un cuerpo inventado o fabricado a partir del poder o del saber disciplinar, tal y como lo plantea Foucault al definir el destino del cuerpo; no es un cuerpo silenciado.

Lo anterior nos lleva a pensar que la Educación Corporal no es una educación del cuerpo, por el cuerpo, sino que da cuenta de formas reflexivas, en las que el sujeto es un educador-de sí mismo, que entiende el "saber, poder y voluntad como los atributos de un sujeto que sabe lo que es y lo que quiere y que es capaz de sobre imponer su propia voluntad a cualquier otra voluntad que pretenda determinarlo" (Larrosa, 2006, p. 123). De esta manera, la Educación Corporal adquiere una dimensión constructiva que, según Foucault (2005a, p. 66), refiere "a un caso particular de la preocupación por uno mismo".

Entrar a comprender la preocupación por uno mismo lleva implícita la realización de prácticas de sí como actividad crítica con respecto a sí mismo, con respecto al mundo cultural y con respecto a los demás, debido a que dan forma a la existencia del sujeto y a las particularidades de su vida, para lograr establecer aspectos diferenciales con la vida de los otros. De ahí que dichas prácticas no sólo hacen referencia a una ontología crítica sobre sí mismo sino que, además, develan aspectos concernientes a lo formativo y a las relaciones que establece el sujeto consigo mismo y con el mundo.

Las prácticas de sí representan un resurgimiento de la relación yo-cuerpo como un acontecimiento que marca la propia vida, porque involucra al sujeto mismo de la experiencia, que deviene en modos particulares de significar y experimentar los sucesos, en los cuales se ponen de manifiesto las diversas formas de ser sujeto. Así mismo les permiten a la Educación Corporal y al sujeto que las practica establecer una ruta para el cuidado de sí, develando que cuidar de sí conlleva en sí mismo la individualidad del sujeto y la singularidad que identifica a cada ser humano, permitiéndole transformarse y construir cierto modo de ser a partir de la exploración de la experiencia corporal y de una reflexividad sobre el cuerpo como espacio y experiencia de sentido.

Los párrafos anteriores nos llevan a dilucidar que la Educación Corporal pretende una idea de hombre capaz de formarse y transformarse, nombrarse, decirse y expresarse a partir de la experiencia estética, es decir, que, según esta propuesta, surge una idea de identidad que conduce al autodescubrimiento y la auto-creación del sujeto. En este sentido, la Educación Corporal se convierte en propiciadora de una hermenéutica crítica, que comprende las fuerzas que constituyen las dimensiones subjetivas de la formación del sujeto y que propone un

acercamiento que devela formas particulares, en las que el cuerpo ha sido construido para ayudar a visibilizar al sujeto que siente, vive, percibe y actúa en condiciones de libertad.

Dimensiones ontológica, crítica e histórica

Farina (s.f.) propone, a la luz de Deleuze, un elemento interesante para abordar la Educación Corporal, y es el tema de la cartografía como reconocimiento a una noción de territorio que refiere a las potencialidades particulares de cada sujeto. Según Farina, Deleuze describe un territorio existencial, como campo de experiencia y lugar de constitución de la existencia de los acontecimientos históricos.

El trabajo cartográfico es una perspectiva crítica que no refiere la causalidad de losacontecimientos, a la linealidad de los mismos, sino que es una forma especial que admite la educación del cuerpo a partir de un acercamiento a los modos de subjetivación en los espacios que corporalmente habita el sujeto y en las relaciones intersubjetivas que afectivamente establece. Es así como la Educación Corporal incorpora una cartografía de lo subjetivo para allegar a un encuentro con los mundos existenciales y a las fuerzas que en el presente acontecen.

Autores como Farina (s.f) y Villacañas (2009) afirman que las perspectivas de Foucault y Deleuze proponen la problematización de las Ciencias Humanas, al definir el análisis sobre las formas de constitución de la subjetividad y establecer la posibilidad de pensar en la capacidad del sujeto. Ello facilita la des-intensificación de las relaciones de poder existentes y el asumir prácticas de sí más libertarias. A la luz de la Educación Corporal, lo planteado significa la realización de una función crítica con respecto a las nociones técnicas de educación, porque estas prácticas de sí, realizadas en el cuerpo-territorio existencial, establecen una dimensión ontológica desde la perspectiva de la relación entre conocimiento, poder, ética, poética y estética.

Esta condición ontológica, entendida con Foucault como ontología crítica, deviene a partir de la ontología histórica de nosotros mismos porque reconoce la importancia de entender la contemporaneidad no como el resultado de un pasado perfecto sino como una irrupción de fuerzas que impregnan en el cuerpo la verdad, el error y la sanación. Es así como, con Foucault, la Educación Corporal adquiere una condición vinculante con la crítica y la historia. Pensar las prácticas de sí como elementos esenciales, que permiten cuidar de sí, es una deconstrucción de los discursos dominantes que se han establecido sobre el cuerpo, el movimiento corporal y la formación, debido que, de acuerdo con la experiencia del individuo como cuerpo existido, se puede develar que hay otras formas para pensar la Educación Corporal, en las que las prácticas de sí cobren sentido en los procesos de formación de un sujeto que constituye subjetividades y que se aparta de teorías aferradas al cuerpo-objeto.

La narrativa, una estrategia de la Educación Corporal

Las dimensiones estética, poética y ontológica, aunadas a las perspectivas críticas e históricas propuestas por Foucault desde la óptica del estudio de las formas de subjetivación y las prácticas de sí, son un acercamiento al sujeto-cuerpo-territorio de experiencias, como se mencionó precedentemente, y dan paso a la definición de las formas de la existencia y del arte de vivir. Por medio de estas dimensiones, la pregunta '¿quién soy?' se vislumbra de manera frecuente y permanente en el trabajo ontológico-histórico de nosotros mismos en relación con la verdad, el poder y la ética, como sujetos de conocimiento, de acción y de acción moral propuestos por el autor.

Para la Educación Corporal, la perspectiva autobiográfica narrativa se convierte en una estrategia de exploración que permite acercarse a las hermenéuticas del sí que realizan lossujetos y llegar más allá, a los mundos sociales de los sujetos habitables por sus propios procesos comprensivos. Este ir más allá se constituye en otra forma de acercamiento a los postulados foucaultianos porque, según Villacañas, al definir el individuo como obra de arte, Foucault expresa "un sentido de emancipación personal tan exigente que no es compatible con sentido social alguno" (Villacañas, 2006, p. 28).

Así propuesta, con Larrosa (2006), la narrativa se entiende como posibilidad de explorar las propias comprensiones del sujeto, sus auto-interpretaciones, sus reflexiones sobre ellos mismos, que se estructuran como modos del discurso construidos no sólo a partir de las historias particulares sino también de acuerdio con las historias de otros que han participado y configurado la historia de ellos mismos. Para Larrosa (2006, p. 617), "… la narrativa no es lugar de irrupción de la subjetividad, sino la modalidad discursiva que establece la posición del sujeto y las reglas de su construcción en una trama".

Al entender el cuerpo como lugar en el que se centra la experiencia vivida y la narrativa como expresión de dicha experiencia, que permite la comprensión del 'quién soy', la Educación Corporal asume esta última como una estrategia que permite saber del cuerpo y de quien lo habita. Como posibilidad de saber del cuerpo y dar respuesta a la pregunta por el '¿quién soy?', la narrativa es el reconocimiento a los sentidos de la vida, a la forma como los seres humanos se comprenden, se narran y establecen relaciones con los sentidos de los otros, sus narraciones y autocomprensiones. En este sentido, la narrativa traza los dispositivos individuales y sociales que establecen la identidad de los sujetos.

De acuerdo con la idea de la comprensión de los procesos de subjetivación del sujeto según Foucault, la narrativa es ontológica e histórica. Ontológica porque con-tiene las acciones, las prácticas, las reflexiones, las vivencias, las experiencias y las transformaciones que han llevado al sujeto a ser lo que es, e histórica porque se da en la temporalidad humana, debido a que no distingue linealmente el pasado, el presente y el futuro sino el tiempo vivido, entendiendo que en el presente se encuentran el 'quién soy', el 'que he sido' y el 'que seré'.

Para Larrosa (2006, pp. 608-609), es claro cómo el texto narrativo es análogo a la construcción del sentido del 'quiénes somos', y como texto corresponde a un género discursivo que se acerca a la pregunta por el sujeto desde las perspectivas tres giros. El hermenéutico confirma la capacidad interpretativa del ser humano y estructura en trama narrativa lo que el sujeto hace de su vida. El semiológico, que asume la intertextualidad de la trama, el lenguaje como constructor de la realidad y la semiótica de la interpretación, y el pragmático, que concibe un sujeto inserto en prácticas discursivas que se constituyen en prácticas sociales y son las que permiten configurar las narraciones.

Aquí, la narrativa se asume como estrategia de la Educación Corporal que hace surgir la pregunta por el 'quién soy', porque este interrogante emerge a partir de la experiencia que se instala en el cuerpo. En lo que podría denominarse narrativas corporales, la experiencia posibilita, a partir del desarrollo de prácticas de sí, inscritas en el cuerpo, un acercamiento a los diferentes procesos que le han permitido al sujeto re-constituir-se, reconocer-se y re-crear-se. La narrativa como discurso, y en consonancia con lo propuesto por Foucault, es la historia del sí mismo y de la definición de su identidad, entendida ésta no como una identidad estática, lineal y progresiva sino como una identidad que se reconoce en sus constantes transformaciones. Por eso, la narrativa, como relato interpretativo de autocomprensión de los acontecimientos de la vida, es aquella trama que teje las propias transformaciones del ser con atributos, aquél que se forma y transforma.

En este punto es importante mencionar que Larrosa (2006, p. 624) configura la narrativa de sí mismo a partir de una visión política; él define, con Foucault, que las construcciones narrativas del hombre, sus discursos y sus prácticas, las formas en que él define su sí mismo, dan cuenta de una historia social y política, de las relaciones entre el poder y las modalidades de subjetivación; en consecuencia, la narrativa es acción que devela el sujetoque se ha construido de manera coaccionada y violenta. La narrativa permite el acercamiento a la verdad de lo que somos.

Para la Educación Corporal, que entiende el cuerpo como sí mismo y el cuidado de sí como cuidado del cuerpo, la narrativa corporal es la trama que agita la historia del sujeto que habla, hace temblar su ser para llegar a él y apropiarse de sí. Y, en esta agitación, el sujeto se reconoce finito, imprevisto, equívoco, contingente, identifica sus mutaciones, aprende a narrarse.

El ocuparse del cuerpo es un acto narrativo e interpretativo que implica la lectura y la escritura de sí como posibilidad para re-hacer-se. En la narración, la palabra es extrañeza, interrogación y desprendimiento de un sí mismo que ha sido encerrado y disciplinado; la narración pronuncia la contingencia de la identidad y, en una actitud límite entre el adentro y el afuera, como la plantea Foucault, el sujeto se reinterpreta para relacionarse con sí mismo y a sí mismo como otro. Y, en este acto de fidelidad, libertad, saber, voluntad y poder, el sujeto teje otros hilos de su existencia y, viajero del cuidado de sí, es capaz de re-novarse en su propia historia.

5. Bibliografía

BÁRCENA, Fernando y otros (2003). El lenguaje del cuerpo, políticas y poéticas del cuerpo en educación. En: XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Consultado el 12 de marzo de 2007 en: http://ub.es/div5/site/documents.htm

BENNER, Dietrich (1998). La Pedagogía como ciencia. La teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis. Barcelona: Pomares-Corredor.

BENNER, Dietrich (1991). La capacidad formativa y la determinación del ser humano. Sobre la pregunta y el planteo de una teoría de la educación no-afirmativa. En: Revista de Educación (Editada por el Instituto de colaboración científica, Tübingen, Alemania), Vol. 43, pp.87-102.

BUTLER, Judith (2002). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. México: Paidós.

CASTRO, Edgardo (2004). El vocabulario de Michel Foucault. Bernal (Argentina): Universidad Nacional de Quilmes.

DETREZ, Christine (2002). La construcción social del cuerpo (París). (Traducción de Luis Alfonso Pálau C.). París: Seuil.

DÍAZ, Esther (2005). La filosofía de Michael Foucault. Buenos Aires: Biblos.

FARINA, Cinthya (s.f.). Arte e formação: uma cartografía da experiência estética atual. Brasil.

FARINA, Cinthya (2005). Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

FARINA, Cinthya y RODRIGUEZ, Carla (2009). Cartigrafía do sensivel. Estética e subjetivivaçao na contemporaneidade. Porto Alegre: Evangraf.

FOUCAULT, Michel (1981). Historia de la sexualidad. La voluntad del saber (Traducción de Ulises Guiñazu). México: Siglo XXI.

FOUCAULT, Michel (1983, 2003). El yo minimalista (Diálogo con Stephen Riggins. en: Ethos, 1-2. Toronto, otoño de 1983). En: El yo minimalista y otras conversaciones. Gregorio Kaminsky (compilador). Buenos Aires: Biblioteca de la Mirada, 2003.

FOUCAULT, Michel (1990). Tecnologías del yo y otros textos afines. (Traduccción de Mercedes Allendesalazar). Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, Michel (1992). Microfísica del poder. España: La Piqueta.

FOUCAULT, Michel (1999a). Estética, ética y hermenéutica: Obras esenciales. Volumen III. (Traduccción de Ángel Gabiolondo. Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, Michel (1999b). Estrategias de poder. España: Paidós.

FOUCAULT, Michel (2001). Historia de la sexualidad. El uso de los placeres. México: Siglo XXI.

FOUCAULT, Michel (2000). Defender la sociedad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, Michel (2002a). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI.

FOUCAULT, Michel (2002b). La hermenéutica del sujeto. México: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, Michel (2003). El yo minimalista y otras conversaciones. Buenos Aires: La Marca

FOUCAULT, Michel (2005a). Historia de la sexualidad. La Inquietud de sí. (Traduccción de Martí Soler). Madrid: Siglo XXI.

FOUCAULT, Michel (2005b). Glosario de aplicaciones. Buenos Aires: Quadrata .

FOUCAULT, Michel (2009). El gobierno de sí y de los otros. (Traduccción de Horacio Pons). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

GALLO, Luz Elena (2007). Apuntes hacia una educación corporal, más allá de la Educación Física. En: Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. Medellín: Funámbulos.

HONNET, Axel (2009). Crítica del agravio moral. Patología de la sociedad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

LE BLANC, Guillaume (2008). El pensamiento Foucault. (Traduccción de Horacio Pons). Buenos Aires: Amorrortu.
KANT, Immanuel (1994). La metafísica de las costumbres. (Traduccción de Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho). Barcelona: Altaya.
KANT, Immanuel (2006). En defensa de la ilustración. (Traduccción de Javier Alcoriza y Antonio Lastra). Barcelona: Alba.
LARROSA, Jorge. (2006). La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.
LARROSA, Jorge, Arnaus Remei, Ferrer, Virginia (1995). Dejame que cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
LARRAURI, Maite. (s.f.). El deseo según Deleuze. Valencia: Tándem.
LUCIO SÉNECA (1994). Diálogos. (Traduccción de Carmen Cordoñer). Barcelona: Altaya.
MONCAYO, Víctor y otros (s.f.) Seminario Pensar a Foucault. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán Sarmiento, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
NEHAMAS, Alexander (2005). El arte de vivir. Reflexiones socráticas de Platón a Foucault. (Traducción de Jorge Bosco). España: Pre-textos.
PLATÓN (1994). La República. (Traduccción de José Manuel Pabón y Manuel Fernández Galiano). Barcelona: Altaya.
QUICENO, Humberto (2003). Michel Foucault, ¿pedagogo? En: Revista Educación y Pedagogía, Vol. XV, Nº 37. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, pp. 199 - 216
RUNGE PEÑA, Andrés Klaus (2003). Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. En: Revista Educación y Pedagogía, Vol. XV, Nº 37. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, pp. 217 – 232
URIBE, Beatriz. (2006) La objetivación del cuerpo. Dispositivo de poder en las organizaciones. Medellín: Universidad Eafit.
VILLACAÑAS, José Luis (2006). Crítica y presente: sobre las bases de la ilustración kantiana. En defensa de la ilustración. Barcelona: Alba.
WULF, Christoph (1985). El sueño de la educación. En: Revista Educación, Vol. 31, pp. 7 - 27 Alemania: Tübingen.
WULF, Christoph (1999). Introducción a la Ciencia de la Educación. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Ovidio Decroly: lo sensorial en la Educación Corporal

Nora Elena López López
Docente de la Universidad de Antioquia
Candidata a Magíster en Educación
Grupo de Investigación: Estudios en Educación Corporal

Julio César Gil Valencia
Licenciado en Educación Física
Candidato a Magíster en Motricidad-Desarrollo Humano
Grupo de Investigación: Estudios en Educación Corporal

Capítulo cuatro

Fotografía:
Nigel Pavitt

"Las letras eran reducidísimas y las miniaturas de las márgenes apenas podían percibirse a simple vista: el ojo debía acercarse a ellas para descubrir toda su belleza (uno se preguntaba con qué instrumento sobrehumano las había pintado el miniaturista para conseguir efectos de tal vivacidad en un espacio tan exiguo)"

Umberto Eco – El nombre de la rosa

Presentación

La lectura de Ovidio Decroly es una excusa para pensar eso que por hace algún tiempo nos viene inquietando: "la Educación Corporal"; es la posibilidad de degustar otras formas de ser en el mundo, pues desvelar las ideas de cuerpo y educación en el autor, incluso estudiar su propia biografía, siempre fue la posibilidad de preguntarnos por nosotros mismos, por este momento histórico, por nosotros como cuerpo presente y sintiente en él. Es así como este capítulo pretende resaltar la sensorialidad a partir de una mirada simbólica del cuerpo, entendiendo que éste es mucho más que sólo órganos dispuestos en el cuerpo para cumplir una función determinada.Ovidio Decroly, un pedagogo poco estudiado con rigurosidad, nos dio la posibilidad de ver en su discurso un cuerpo que, más allá de ser fragmentado, es integrado en la manera de ver el mundo, aunque, por sus características y su mismo contexto socio-cultural; de dedicar tanto tiempo a la clasificación que, a sus ojos, posibilitaba una mejor forma de educar. Él, más allá de lo que construyó en su obra pedagógica, nos posibilitó afianzar una mirada de cuerpo histórica, social, cultural y así mismo biológica.

En la perspectiva de educación que el autor planteó dejó mucho más claro el valor por el cuerpo y su singularidad, lo cual nos dio pie para pensar en el "cuerpo" como voluntad de interés para los aprendizajes y, más aun, para poder pensar en la importancia de un adulto significativo o "maestro de sentido", como guía y acompañante de los procesos de aprendizaje del ser humano en formación. En este sentido, la observación del mundo y la experiencia brindan la posibilidad de buscar múltiples formas de relacionarse con el mundo, dejando de lado las verdades absolutas.

A propósito de los sentidos, se trata de considerar en la Educación Corporal la Educación Sensorial, teniendo la claridad acerca, como aclaramos en el párrafo anterior, de que los sentidos no son sólo órganos; sin embargo, queremos inquietar sobre la posibilidad de darle otro perspectiva a la sensorialidad, aduciendo que los sentidos, si bien están educados en gran parte por el contexto cultural y social en el que se encuentra el ser humano, es también pensar en ellos como la posibilidad de sensibilizarlos, para que el "cuerpo" establezca una relación con el mundo mucho más allá de lo que el mismo medio le demanda.

Decroly se colocó ante nuestros ojos como un "maestro de sentido", pues fue a partir de las conversaciones con él como fluyó en nosotros la posibilidad de crear nuevos mundos y, en este sentido, organizar las palabras, de manera como hoy podemos compartir con quien decida leer este capítulo. Esto se ve con más fuerza en el apartado final del capítulo: "Ecos hacia una Educación Corporal".

1. Biografía y contexto del autor

Contextualizar la obra pedagógica de Ovidio Decroly implica, a la manera de Luzuriaga, tener en cuenta factores como la situación general histórica, el carácter cultural, la estructura social, la orientación política, la vida económica y, así mismo, elementos educativos y pedagógicos como los ideales de educación, la concepción pedagógica, la personalidad, las reformas de las autoridades públicas y, finalmente, las modificaciones de las instituciones y métodos de la educación.

Se tratará acerca de la vida del autor, muy en especial, su formación a partir de la Medicina, la Fisiología y la Neurología, lo cual nos ubicará en la posibilidad de contextualizar a lo largo del texto las dinámicas que lo llevaron a establecer una relación con la Pedagogía y destacar cómo, así mismo, en esta relación entraría a jugar la mirada de cuerpo y educación en su obra. Contextualizar su vida es importante dado que posibilita realizar un acercamiento comprensivo a los intereses que le llevaron a construir su obra pedagógica y a establecer relaciones en términos de su concepción acerca del cuerpo y la educación.

La vida de Ovidio Decroly

Decroly, hijo de un industrial y de una profesora de música, nació el 23 de julio de 1871 en Renaix, una ciudad de la provincia belga de Flandes Oriental; la vida de Decroly se circunscribe al período de finales del siglo XIX y un tercio del siglo XX (1932); también existía un predominio de la racionalidad, en la cual el método científico y el experimentalismo tomaron mucha fuerza; allí se enmarca su formación y la misma construcción de la obra expuesta por el autor.

En su infancia y su juventud, presentó grandes dificultades con la escuela y con su padre, pues el personaje no se adaptaba a las reglas que se le imponían. Aunque fue un joven muy inteligente, denigraba de la enseñanza de los idiomas (latín y griego), pues consideraba que no eran necesarios, ya que en su vida práctica no los requería; de igual forma, se contraponía a la idea de asistir a las clases de catecismo, razones por las cuales fue expulsado de diferentes instituciones[42].

Es importante resaltar la vida de Decroly en relación con los planteamientos expuestos en su obra pedagógica, pues su infancia estuvo marcada por un fuerte interés en los fenómenos de la naturaleza; de igual manera, en su obra se deja ver el valor de los temas de la naturaleza en relación con los procesos de aprendizaje de los niños. “En su infancia Decroly presentó un marcado interés por los animales, las plantas y el campo; tal vez este gusto se dio a partir de la relación con su padre, quien se interesó por construir una casa

[42] Conviene tener en cuenta lo siguiente: la escuela secundaria la cursó en Malines (Tournai); aunque ocupaba los primeros lugares, no se sentía satisfecho con algunos cursos que estaban en contra de sus intereses y que no lo motivaban intelectualmente. Parecía ser un joven poco interesado en acogerse a la norma; es así como la enseñanza basada en la expresión oral le contrariaba en su espíritu de observación y su actividad; Decroly no gustaba del latín, ni de religión y le molestaba la disciplina obligatoria (Besse, 2001).

rodeada de jardines, arboles y animales; éste, aunque era autoritario y rígido, dedicaba tiempo a sus hijos realizando diferentes actividades en el jardín, entre las que se contaban construir con ellos conejeras y jaulas" (Besse, 2001, p. 17).

La formación de Ovidio Decroly

En cuanto a la formación del autor, se interesó por la Medicina, inquietud que nació desde su juventud, aunque al terminar sus estudios de secundaria se sentía desorientado sobre la profesión que deseaba seguir; sin embargo, realizó sus estudios de Medicina en la Universidad de Gante[43] y se especializó en Neurología; específicamente realizó sus investigaciones de laboratorio sobre todo en Patología experimental y Patología infantil. Hizo diversas publicaciones en las que resaltó la importancia del rigor que se apoya en el conocimiento científico. "Decroly planteó desde sus primeros escritos, a partir de sus investigaciones, que la investigación experimental no puede ser fructífera a no ser que las reglas fundamentales de la investigación científica sean respetadas" (Besse, 2001, p. 18).

La investigación realizada sobre la función de las toxinas, en 1897, le permitió en 1898 acceder a una beca en Berlín para estudiar Anatomía Patológica, Neurología y Psiquiatría por seis meses; después de allí, en Salpetriere, estudió Neurología y, en Sante Anne, Psiquiatría. Por medio de esta experiencia inclinó sus intereses hacia las enfermedades nerviosas; en este tiempo escribió una carta a su novia en la que le decía: "Voy a empezar la especialidad en enfermedades nerviosas y mentales. Son quizá las enfermedades menos conocidas y más difíciles, pero por eso las más atractivas. Lo que más me entusiasma es que las dos ramas más elevadas del conocimiento humano, y las más profundamente interesantes, se encuentran relacionadas: la Psicología normal y patológica y la Filosofía" (Besse, 2001, p. 18).

Ejerció como médico en la Policlínica en Bruselas, que era una clínica neurológica; allí se preocupó por trabajar con los niños anormales, por los cuales no había ningún interés profesional en esa época en Bélgica, dado que, si bien existían varías instituciones en las que se internaba a esos niños, no se tenía el cuidado que se requería porque se consideraban un problema para la sociedad. Elaboró un proyecto para crear un establecimiento de enseñanza especializada, con la colaboración de los médicos Denoor y Hendrix, quienes tenían su mayor interés en los niños minusválidos, pero para este proyecto no contaban con el apoyo oficial en Bruselas. Sin embargo, Decroly no se detuvo y por iniciativa propia fundó la primera institución laica para niños especiales y anormales en 1901, el "Instituto de Enseñanza Especial"; la nueva escuela funcionó en su casa por más de 30 años "Son, en efecto, los anormales los que han permitido conocer mejor y del sentimiento, o los que precisamente, han hecho ver mejor cuáles eran las más importantes modificaciones que debían introducirse en los métodos empleados en la actualidad" (Decroly, 1934, p. 45).

[43] Decroly tenía otras motivaciones y la música fue una de éstas, pues consideraba que le proporcionaba la posibilidad de calmar su ansiedad en su primer año de estudios en Medicina, pues le fue difícil acomodarse en este esquema educativo; así mismo, la música le permitía expresar su sensibilidad. Es así como intentaba combinar sus estudios en Medicina con interés artístico. Descoudres, considera que estas dos facetas de su personalidad le permitieron marcar su pensamiento y su obra.

Este momento en la vida de Decroly lleva a pensar en dos perspectivas que subyacen en él, a propósito de las áreas de la Pedagogía y la Medicina, de lo cual surgió una simbiosis entre ellas que derivan en un conocimiento médico-pedagógico, que marcaría profundamente sus posteriores planteamientos. "Su carrera pedagógica propiamente dicha empieza en 1901, al fundar el Instituto de enseñanza especial para retrasados y anormales" (Decroly, 1934, p. 12).

Para finales del siglo XIX ya había penetrado en la Psicología el método científico, basado en la observación y la experimentación; es así como esto dio origen a la Psicología experimental, la Paidología o ciencia del niño, y la educación de anormales, puesto que a partir de estas áreas se realizaron pruebas (tests) para medir las condiciones en las que se encontraban los niños, entre las cuales con mucha fuerza se encuentran la inteligencia y la afectividad.

En el momento en que Decroly asumió las funciones de médico y director del "Instituto de Educación Especial" empezó a preocuparse por temáticas que lo llevaron a plantear la renovación educativa. Asumió así la ciencia, y en particular la Biología, como el modelo para hacer sus aproximaciones científicas; así intentó una clasificación operativa de los niños anormales, mediante la propuesta de unos lineamientos de investigación que se deberían tener en consideración: "los datos fisiológicos y biológicos que conforman todas las reacciones del sujeto como individuo, como unidad social y como elemento cósmico" (Besse, 2001, p. 22).

Su filosofía está fuertemente impregnada por la corriente filosófica racionalista, especialmente los planteamientos de Herbert Spencer, filósofo, sicólogo y sociólogo británico, uno de los más ilustres positivistas de su país, quien fue fundador del darwinismo social. "Reflexionó profundamente sobre los escritos de Spencer, cuyas tesis exponen los fundamentos de una educación con fines demarcados por el camino racional y científico. Este filósofo consideraba que ""el saber más útil" para los niños está constituido por la ciencia" (Besse, 2001, p. 20). Una de las obras de Spencer leída por Decroly fue *Educación intelectual, moral y física*, en la cual "se propone como ideal educativo la formación del individuo para la vida natural completa. La vida natural completa tiene su fin en la tierra y consiste en el bienestar material. Y el bienestar material tiene como fundamentos al "animal sano" y la utilidad que se alcanza con las ciencias positivas" (Gaviria, 1967, p. 72).

Saberes modernos, el cuerpo y la educación

La vida y obra de Decroly se enmarca en un período en el que el racionalismo estaba imperando, marcado así mismo por el iluminismo y que tuvo como característica más sobresaliente ubicar como centro de sus preocupaciones al ser humano como ente individual; esta perspectiva se inició en el siglo XVIII; se dio entonces un predominio de la corriente realista y positivista, en la que toma fuerza la Pedagogía científica; en esta época comenzaron los primeros ensayos de la aplicación de la Psicología a la Pedagogía. "Realizó investigaciones sobre la medida de la inteligencia, la noción de tiempo y número

en el niño, las actitudes de los escolares, la evolución de la afectividad y del carácter y la sicología de la lectura y el dibujo. Más que pedagogo, Decroly ha sido descrito acertadamente como «médico de la nueva escuela»" (Sáenz Obregón, 1997, p. 323).

Su obra también se desarrolló en un contexto en el que, de manera significativa, se presenta una educación nacionalista, la cual había alcanzado su mayor expresión en el siglo XIX; el Estado ya había empezado a intervenir de manera significativa, con el interés de formar una conciencia nacional y patriótica en el mundo civilizado, mediante el establecimiento de la escuela primaria de manera universal, gratuita y obligatoria. De igual manera existía una tendencia a la educación democrática, "haciendo de la personalidad humana libre el eje de sus actividades, independiente de su posición económica, social, y proporcionando la mayor educación posible al mayor número posible de individuos" (Luzuriaga, 1980, p. 16).

La educación dejó de estar en manos de la Iglesia y el Estado asumió la responsabilidad de la misma, con el objetivo de ofrecer educación gratuita, obligatoria y laica; se dio una transformación de la educación que cuestiona la representación habitual de la infancia, para buscar un mejor conocimiento del niño, con el objetivo de elaborar una "concepción educativa" que respetara tanto sus posibilidades mentales como sus necesidades afectivas y físicas; se buscaba, entonces, que la escuela se adaptara a las necesidades del niño, en vez de ser su mayor ocupación la transmisión de conocimientos; es así como él y sus seguidores propusieron hacer un cambio del "magisteriocentrismo", que imperaba en la escuela tradicional, para pasar a la educación "paidocentrista", en la que el centro de la educación sería el mismo niño. Todo ello se dio en un período en el que se creyó fuertemente en la idea de progreso. "Se suponía que el mundo, guiado por la razón, avanzaría hacia un futuro menos desigual y más prometedor para todos" (Jamil, 2005, p. 27).

Tal vez en el cambio propuesto de la escuela tradicional a la escuela nueva, a principios del siglo XX, cuando se gestó un movimiento filosófico-educativo en Europa, se esperaba que se hicieran efectivas sus intensiones, pues este movimiento sugería de una manera interesante otras formas de relación con el niño, colocándolo en el centro del proceso, con una alta preocupación por sus intereses; en este sentido Decroly, planteaba que la escuela debería adaptarse a las necesidades del niño; además, la educación de la época promulgaba factores de libertad y autogobierno en el contexto educativo y, por parte del niño, la posibilidad de la experiencia y la auto-actividad, puesto que se consideraba que era posible establecer otras relaciones en el espacio escolar diferentes al disciplinamiento rígido de la escuela tradicional.

La escuela, con sus diversos cambios, continuó desarrollándose con unas características que, si bien se transformaron, establecieron otras formas de poder disciplinar sobre el cuerpo, las cuales conducían a su disciplinamiento por medio de mecanismos como el espacio, el tiempo, las materias o cursos y la misma relación profesor-estudiante; no se pretendió allí establecer que no hubiera relaciones de poder; siguiendo a Foucault, nos plantea que éstas son importantes, pues se estaría hablando de una sociedad en abstracto

si fuera de otra forma. “ Dice Foucault: a partir de finales del siglo XVIII se empieza a dar dos tipos de tecnologías del poder: las tecnologías disciplinarias (tecnologías individualizantes e individualizadoras, centradas en los cuerpos de los individuos y destinadas a vigilarlos, controlarlos y adiestrarlos con el objeto de hacerlos dóciles y útiles), y las tecnologías reguladoras de la vida (cuyo objetivo no sería tanto regular los cuerpos individuales tanto como el cuerpo social, las poblaciones)” (Varela, 1997, p. 82).

El cambio en la concepción del cuerpo y la educación a la luz de los procesos de tecnificación e industrialización

La sociedad europea sufrió cambios significativos, tales como el creciente auge de la burguesía, a causa de la industrialización, y la Primera Guerra Mundial. Es así como la ciencia se instaló e hizo significativos progresos. Se hizo necesario disponer de mano de obra más cualificada; fue entonces como los países desarrollados se vieron obligados a mejorar y ampliar la enseñanza para las clases populares, pues existía la necesidad generada por la industria en expansión; de allí que aparecieron los métodos activos y así mismo la escuela activa, la cual daba una esperanza a la transformación en la educación; sin embargo, estas instituciones habían sido creadas en diferentes países; como ejemplos se pueden citar el de Abbotsholm, en el Derbyshire, y el del doctor Cecil Reddie en 1889, ambos en Gran Bretaña; los trabajos respectivos fueron leídos por Decroly y en ellos se inspiró, especialmente en los trabajos realizados en instituciones de clase “acomodada” del extranjero. Sin embargo, Decroly planteó: “Para los niños del pueblo, el ideal de escuela aún no se ha realizado, fuera del célebre intento de Robin” (Besse, 2001, p. 24).

Ovidio Decroly hace parte de la corriente denominada Escuela Nueva, la cual se orientó hacia el interior del establecimiento educativo, tratando de estimular el desarrollo de las prácticas didácticas y pedagógicas activas; el autor hizo parte de esa corriente a partir de la creación, desarrollo y publicación de su *Método*, el cual fue implementado inicialmente en Bruselas. Allí se situó la actividad del Dr. Decroly, dado que su interés profesional se centró en la vida, en el sentido biológico y humano; en la humanidad, entendida como el conjunto de hombres en sociedad, y en el niño, al que dedicó sus esfuerzos.

En la época se estaba estudiando mucho el problema de los anormales, que eran motivo de preocupación para el gobierno; esto se debía a que cada día se veía con mayor claridad la importancia de este tipo de trabajos desde el punto de vista de la profilaxis de las dos enfermedades que socialmente hablando tenían más gravedad: el crimen y la locura.

En 1910 Decroly inició una serie de experimentos, que produjeron resultados análogos a los que se fundamentan en la teoría de la forma; desde la perspectiva de esta teoría se establece que “El todo es otra cosa que el conjunto de sus partes y algo más, lo cual sugiere poner en tela de juicio los procesos de asociación sintética con los que contaba la pedagogía de esa época para formar al individuo desde el exterior gracias a estimulaciones apropiadas” (Not, 1994, p. 125).

Continuando con su perfil pedagógico, en 1912 fue nombrado profesor para la formación de profesores de enseñanza especial; además, fue designado director de la Sección de Psicología del Servicio de Orientación profesional, lo que un año después le permitió recibir el nombramiento de profesor de la Escuela Buls Tempels, Instituto Superior de Pedagogía. En ese mismo año fundó la Sociedad Belga de Paidotecnia. Con la declaración de la guerra en 1914 se detuvo su actividad científica y fundo, con la ayuda de algunos filántropos y educadores, los "Hogares de huérfanos", que se difundieron por todo el país. Después de la guerra inició de nuevo su actividad pedagógico-científica y fue nombrado en 1920 *chargué de cours* (encargado de curso) de Psicología del niño en la Universidad Libre de Bruselas; en 1921 se le nombró profesor de Higiene educativa y médico-pedagógica en la Facultad de Medicina, con los estudiantes de doctorado; de manera simultánea se desempeñaba en el cargo de inspector de las escuelas de corrección y de asistencia social, dependientes del Ministerio de Justicia.

Todo lo anterior ubica a Ovidio Decroly en una dinámica polifacética, en la que integra la Medicina, la Educación y la investigación en diferentes frentes, todo lo cual le permitió dar a conocer sus postulados no sólo en su país natal sino que tal experiencia lo llevó a recorrer países del mundo, entre ellos Colombia, los cuales se vieron permeados por su propuesta.

El éxito de la Escuela Nueva en Bélgica estuvo a cargo del Doctor Decroly, quien en 1907 fundó la "École de L'Ermitage «École pour la vie par la vie»" (Escuela para la vida mediante la vida) en Bruselas; en ella se trató de experimentar con alumnos normales una metodología basada en los principios pedagógicos que se extrajeron de la experiencia del instituto. Esto fue producto de los grandes resultados conseguidos con sus métodos pedagógicos en los niños irregulares y que le llevaron a ampliar su labor docente a los niños de inteligencia normal.

Su método estaba soportado esencialmente en el fenómeno de la "globalización", es decir, en el hecho de que la atención del niño se fija en el conjunto de las cosas antes que en las cosas parcialmente consideradas. También estimaba preferentes en su enseñanza aquellas artes o ciencias que mantenían en el niño una comunicación inmediata con el tiempo y el espacio, a la vez que obviaba las asignaturas espirituales y religiosas.

Decroly, en la medida en que hace alternar el trabajo individual con las actividades cooperativas, ocupa un lugar intermedio entre los planteamientos de Maria Montessori, quien se preocupó por trabajar el descubrimiento por medio de la observación individual, y Roger Cousinet, que se ocupó por trabajar el descubrimiento mediante la observación en grupos.

Decroly en su obra muestra la influencia de Rousseau, del cual acogió la idea teórica de sobrevalorar el entorno y la naturaleza; igualmente en su obra se observan los esbozos de Rousseau sobre la problemática de la educación y cómo ésta interpela al conocimiento ya la singularidad del niño en la escuela; a los preceptos de Rousseau, los cuales fueron importantes para la construcción teórica de la propuesta decroliana, se sumaban otros de

corte filosófico y pedagógico. “Iniciada por los filósofos que aportaron elementos teóricos, después explorada por pedagogos como Pestalozzi y médicos y educadores como Itard, Seguin y Bourneville y luego por sicólogos como Preyes, Binet y Hall, se estructuró una transformación que volvía a cuestionar la representación habitual de la infancia; en efecto, todas estas tentativas tenían en común la búsqueda de un mejor conocimiento del niño, a fin de elaborar una concepción educativa que respetara tanto sus posibilidades mentales como sus necesidades efectivas y físicas”(Besse, 2001, p. 20). El autor que le aproximó más al niño real fue Johann HeinrichPestalozzi, que proponía una enseñanza basada en el amor y en unos saberes que se traducen en gran parte en realizaciones manuales. Otro pensador que tuvo gran influencia sobre el autor fue Friedrich Fröbel, que aplicó un método educativo basado en el juego. Los pasos formales de Herbert Spencer, padre de la Pedagogía moderna, también afectaron a Decroly.

Continuando con la incidencia que tuvieron algunos pensadores en la obra pedagógica decroliana, se encuentra a John Dewey, filósofo norteamericano, contemporáneo de Decroly y de quien éste tomo sus bases teóricas de la educación experiencial, la cual estaba basada en la corriente filosófica pragmatista, que se contrapone al racionalismo en cuanto a considerar que el intelecto y el razonamiento humano no son suficientes para dar cuenta de la existencia del ser y así mismo dar relevancia a la existencia de éste en el ambiente que lo rodea. John Dewey toma los planteamientos del pragmatismo y los acopla en una filosofía llamada instrumentalista o experimentalista, que deriva en una propuesta pedagógica, en oposición a la educación tradicional, fundamentada en la experiencia. Al parecer, en los planteamientos de la obra pedagógica de Decroly subyace un eclecticismo filosófico.

Con respecto a la Psicología Decroly estableció relación con los trabajos realizados por Édouard La Claparède desde la psicología experimental, pues tenía un notable interés por develar los presupuestos sobre la percepción sincrética en los niños, que fueron las edades de mayor interés. Jonckheere, Revault d’ Allonnes o H. Wallon, también contribuyeron para que Decroly desarrollará su teoría de la globalización la cual es la plataforma de su propuesta. También desde la Psicología conductista, influyeron en su trabajo personajes como Alfred Binet, de Lewis M.Terman y de Torndike.

Quienes han seguido la pedagogía decroliana han coincidido en que su pedagogía es fundamentalmente biologicista, pragmatista y diferenciadora; con respecto al primer postulado, el cual hace un énfasis en que la conservación de la vida es el fin último de la educación, plantea que “«El destino de un ser cualquiera, dice, es ante todo vivir…»: la educación debe, pues, tener por fin: 1. mantener esta vida; 2. colocar al individuo en condiciones tales que pueda conseguir con el mínimo de tiempo y esfuerzos el grado de desenvolvimiento que implique su constitución y exija su medio”(Decroly, 1935, p. 10); en relación con la pedagogía pragmatista de Decroly, se plantea que ésta está puesta al servicio de fines prácticos, utilitarios de la vida: “La escuela responderá a su fin de educación general, preparando al niño para la vida moderna. Esta preparación se hará mejor iniciando al niño prácticamente

en la vida en general y de la social en particular" (Decroly, 1935, p. 10). Finalmente, frente al postulado de la pedagogía diferenciadora decroliana, el autor declara: "Se basa en el estudio de la constitución síquica de cada niño. Entre las medidas propuestas por él, para obtener un mayor rendimiento escolar esta la que consiste «en someter a los niños a una previa clasificación basada en la confrontación de los datos recogidos por las autoridades escolares y el resultado del examen físico y síquico», para lo cual exige la formación de grupos homogéneos de alumnos, según su constitución mental" (Decroly, 1935, p. 11).

Para hablar, pues, de toda la propuesta decroliana no es posible hacerlo sin considerar sus referentes más cercanos, pues gran parte de los trabajos del autor fueron escritos en colaboración: sus principales colaboradores fueron las señoritas Degand, Monchamp y Hamaide y los señores Rouma, Demoor, Boulenger, Vermeylen y Boon. Sin duda, estos personajes que acompañaron a Decroly en su propuesta pedagógica y educativa convirtieron los postulados del médico y pedagogo belga más que en un proceso individual que pueda adjudicársele solamente a él, en un movimiento que generó dinámicas permanentes de nuevos descubrimientos, aplicaciones a otras instituciones y, sobre todo, bases consolidadas para continuar con el legado de la pedagogía activa.

2. Idea de cuerpo en Ovidio Decroly

> "El sociólogo J.M. Guyau recordó en páginas totalmente poéticas que estas necesidades o deseos primitivos: respirar, moverse, alimentarse, amar, tienen un fuerte carácter estético. Y por supuesto, bajo su pluma, este término estético posee una fuerte carga de la cultura. El conjunto de estas funciones, puede resumir en el hecho de sentirse vivo: "¿Acaso no es éste el fondo de todo arte y de todo placer?" Banalidad, ciertamente, pero una banalidad que traduce la manera en que los sentidos, causa y efecto de la vida, vinculan estrechamente el placer y la civilización"
>
> En el crisol de las apariencias
>
> Michel Maffesoli

Hablar del cuerpo en Decroly es pensar que el autor tuvo una formación médica y considerar que realizó su trabajo dentro del ambiente de la Pedagogía; él, a partir de dicha relación, buscó establecer una conexión desde la perspectiva de la fisiología del cuerpo (mirada orgánica), disciplina que fue su formación más fuerte, y el cuerpo que se forma de acuerdo con la mirada educativa. En esta última perspectiva tuvo menos formación que la que tuvo en la primera; por tanto, fue básicamente a partir de sus observaciones y experimentos como se vislumbra una construcción del discurso sobre el cuerpo; es así como en el cuerpo que se analiza en este constructo teórico, se dan tensiones; sin embargo, al final se esbozará una gran construcción.

Idea de cuerpo como objeto: de lo biológico a lo racional

La formación médica de Decroly y, en especial, su interés por la Psiquiatría, hace que ubique el cuerpo como un organismo biológico del cual se puede obtener información; en ese sentido hay un cuerpo que es un dato, que brinda una información para poder encontrar,

por medio de él, cómo evoluciona la inteligencia del niño; es un cuerpo susceptible de ser medido y analizado y que responde a estímulos, además de que posee instintos primarios y secundarios; en este cuerpo, las tendencias obedecen a la variabilidad y mejorabilidad de los instintos, los cuales se refieren a las necesidades individuales y sociales. Así mismo, desde esa perspectiva organicista hay una fuerte tendencia a clasificar el cuerpo en términos de determinar cómo evoluciona la inteligencia del niño. "Estas medidas consisten principalmente: 1. En someter a los niños a una previa clasificación basada en la confrontación de los datos recogidos por las autoridades escolares y del examen físico y síquico" (Decroly, MCMXXII, p. 9). Es así como los cuestionarios y los tests que realizó estuvieron basados en el análisis que él hacía a partir del cuerpo como órgano, lo cual le permitía ordenar y jerarquizar al niño de acuerdo con sus características.

En la relación cuerpo–razón, evidenciada en los postulados decrolianos, se podría decir que hay una perspectiva funcionalista, pues se requiere el funcionamiento de todos los sistemas para que haya un individuo que esté en óptimas condiciones para responder a los fines que se requieren; en este sentido hablamos de un cuerpo útil, que sirva a las demandas que la sociedad haga de él. De acuerdo con este planteamiento, no se puede desconocer la relación intrínseca que existe entre la teoría funcionalista y el empirismo junto con el positivismo, pues, por un lado, el funcionalismo sugiere una organización del cuerpo como sistema pero, por el otro, el empirismo busca conocer la realidad por medio de los fenómenos observables. De conformidad con esta mirada, Decroly utilizó permanentemente sus escuelas experimentales para observar a los individuos "niños", en función de develar la manera cómo funcionaba el cuerpo con miras al desarrollo intelectual. De igual forma, el cuerpo-experimento siempre se mantuvo sujeto a la mirada positivista del autor, pues sólo era por medio de los hechos observables cómo le fue posible proponer los postulados sobre la perspectiva de cuerpo que se esbozan en su obra.

Los planteamientos de Decroly para el trabajo con los niños parten de la realización de unas evaluaciones, lo que le permite establecer de manera más concisa en qué condiciones se encuentra el niño; persiste allí una necesidad de clasificar y homogeneizar los niños y agruparlos de acuerdo con sus características. "Hemos agrupado las preguntas teniendo en cuenta, en cierta medida, la jerarquía de las tendencias y sus relaciones de recíproca influencia. Así admitimos un primer núcleo de instintos primarios fundamentales, relacionados con la conservación personal y de la especie. Luego, por encima de estos instintos, una segunda capa de instintos, a modo de extensión de los primeros. Y por último, una tercera capa de tendencias, resultantes de la combinación de las dos anteriores" (Decroly, 1934, pág. 13). En este sentido, el autor sugiere que el cuestionario debe ser aplicado por los médicos, pedagogos y otras personas a los niños; incluso afirma que puede servir para ser aplicado a adultos anormales.

Idea de cuerpo sensorial en una relación experiencial

Otra mirada de cuerpo que en el sentido de Decroly va en una perspectiva de lo intuitivo y lo pragmático, en la que el autor da un valor muy fuerte a los sentidos a partir de la intuición; igualmente, en términos pragmáticos, por los instintos y las experiencias que develan los sentidos.

> "La ruptura de Decroly con los métodos intuitivista reside en su planteamiento de que la investigación sensorial no es separable de una sensación – intuición – compleja y organizada, que no es fragmentaria sino organizada: en Decroly no son las imágenes sensoriales aisladas las que se asocian en la mente del niño, sino un conjunto o situación significativa, en medio natural y social, el cual, al ser analizado, le devela los detalles. Ésta es una clara ruptura con los métodos pestalozzianos, que proponían partir de lo simple a lo complejo, del elemento aislado de las lecciones de cosas a la totalidad de la naturaleza. Al sostener que la primera relación de conocimiento es sensorial, los métodos de enseñanza decrolianos les siguen dando una gran importancia al adiestramiento de los receptores sensoriales y a la organización de los procesos de percepción, pero, a diferencia de la pedagogía clásica, ahora relacionados con actividades significativas, en las que el adiestramiento perceptivo se vincula a la práctica de observación por parte del alumno y ésta se dirige ya no a los elementos de un material didáctico abstracto, sino a las totalidades captadas en el medio de vida" (Saenz, 1997, p. 327).

Se vislumbra una tendencia muy marcada, en términos del movimiento y su relación con la sensorialidad, hacia la operatividad de las acciones del niño, pues el autor no establece ninguna diferencia entre ambos, debido a que considera que tienen la misma esencia. Desde este punto de vista, la educación sensorial y motriz están subyugadas por concepciones netamente biologicistas y neurológicas en las que el factor estímulo–respuesta es muy relevante. En esta concepción de cuerpo, "…los llamados ejercicios de los sentidos implican necesariamente un gran número de movimientos. No hay que esperar hacer una verdadera educación motriz siguiendo los procedimientos sugeridos por una concepción-simplista y disociadora de las actividades mentales. Desde el punto de vista biológico, el movimientoes naturalmente la respuesta a un estimulante. Para que se efectúe según las reglas es necesario que tenga su punto de partida en una excitación, bajo la forma de unestimulante periférico y, sobre todo de un estimulante representado por las necesidades, los sentimientos o las ideas forzadas" (Decroly, 1934, p. 97).

Decroly otorgaba gran valor a lo sensorial en términos de la posibilidad del aprendizaje de los niños, el cual considera que se alcanza de la experiencia que éste tiene en la relación directa con la naturaleza; sin embargo, para él los instintos o necesidades del niño tenían gran prioridad a la hora de organizar sus ideas con respecto al cuerpo, lo cual fue muy significativo en el momento de esbozar su propuesta metodológica. Según el autor, el cuerpo está conformado por dos estancias, el orgánico que tiene necesidades, entendidas como "tendencias o impulsos naturales provocados por sensaciones especiales, que no vienen necesariamente a la conciencia y haciendo abstracción de los movimientos que los traducen al exterior" (Decroly, 1929, p. 46); y las sensaciones externas que están traducidas en los órganos de los sentidos: el gusto, el olfato, la vista, el oído, el tacto y los movimientos que son los que dan la posibilidad a la estimulación de los mismos.

Las tendencias hacen parte de la herencia del ser humano y éste recurre a ellas en las diferentes situaciones que se le presentan y que, en cierto sentido, tienen como fin proteger la vida misma. Las tendencias hacen parte del ser humano y le sirven de guía dentro del ambiente, para obtener lo que necesita. Las necesidades, que para el autor es lo mismo que instintos, se traducen en instintos primarios, secundarios y terciarios. "El primer núcleo o grupo comprende primeramente los instintos relacionados con la nutrición (hambre, sed, necesidad de aire y necesidad de evacuación), los referentes a la lucha contra el frío, el calor o la fatiga, la necesidad de movimiento, la necesidad de limpieza, la defensa contra el dolor físico. Comprende también este primer grupo, a continuación, el instinto sexual, el instinto maternal, el instinto parental y el instinto gregario o de simpatía, En el segundo encontramos instintos en una etapa superior de evolución, que son a modo de extensión de los anteriores; así, los denominamos amor propio, instinto de propiedad, instinto de agrupación o de grupo. Combinándose con los primeros, o también entre ellos, estos instintos engendran tendencias que pueden incluirse en un tercer grupo: por ejemplo, el instinto de concurrencia, el de aprobación" (Decroly, 1934, p. 13-14); las tendencias secundarias están relacionadas con la parte mental del individuo, para explicitar lo cual se hace acá una relación con lo que se refiere al amor propio, el cual también va unido al instinto de conservación y que es inmanente de la idea del yo.

El autor también, en concordancia con este discurso de las necesidades, propone lo que él llama las sensaciones internas y externas, mediante la relación de las primeras con las necesidades o instintos primarios y de las segundas con las funciones de los órganos de los sentidos (oído, vista, tacto, gusto, olfato y sentido de movimiento). Por otro lado, la razón obedece a un pensamiento superior, que el hombre debe alcanzar a partir de la satisfacción de las necesidades. "Junto con estos tres grupos de instintos y tendencias pueden admitirse otros dos importantes: el de los instintos de defensa y el de los instintos ayudantes. De ellos, el primero comprende dos formas principales: la defensa pasiva y la defensa activa, cuyas expresiones emocionales agudas constituyen, respectivamente, el miedo y la cólera. Y el segundo comprende la curiosidad, la imitación y el instinto de juego. Todas estas diversas tendencias tienen por objeto aparente corroborar la acción de los instintos de los tres grupos

primeros, ayudando a su satisfacción, preparándola o facilitándola " (Decroly, 1934, p. 14). Según el autor, los instintos de la curiosidad, el juego y la imitación son auxiliares y, en este sentido, estas tres funciones contribuyen al desarrollo de los instintos primarios; específicamente, el juego y la imitación ayudan a la evolución de la intelectualidad por medio del lenguaje; se trata de que el niño evolucione mentalmente, de un estado inconsciente y primitivo a un estado consciente y superior: "la evolución de las aptitudes intelectuales y de las tendencias en el niño, se revela por la orientación de su curiosidad y la naturaleza de las cuestiones que propone. La evolución intelectual está puesta al servicio de los intereses y estimulada por ellos, sin que se pueda decir siempre que depende exclusivamente de ellos; un tercer factor interviene desde luego y no poco, es el lenguaje hablado, sin negar que la inteligencia pueda desarrollarse sin el lenguaje hablado" (Decroly, 1935, P. 25).

Cuerpo en evolución

El autor entiende el cuerpo como un organismo neurológico y biológico. Es así como el concepto de repetición, a propósito de las experimentaciones realizadas por él mismo, es congruente en la medida que esta "repetición" facilite la perfección del movimiento, lo que conduce a un mejoramiento neurológico del niño y, en su defecto, a que éste prescinda del instinto de la curiosidad y, por consiguiente, el niño no tenga la necesidad de explorar. "Así, el niño, en el momento en que desea coger una cosa, llega sin ejercicios especiales sugeridos por nadie a ejecutar poco a poco los movimientos necesarios, con una precisión cada vez mayor y un resultado más perfecto. Es que tiene deseo de manipular, de experimentar, que estimula las repeticiones sin fin y la comprobación de la eficacia del esfuerzo hecho" (Decroly, 1934, p. 97).

Otro elemento por considerar en esta concepción de cuerpo es el juego, considerado por el autor como un instinto terciario; es el medio por el cual los movimiento, cuyas acepciones hemos tratado anteriormente, se manifiesta de forma natural; es la forma de cómo el niño aprende de manera "abreviada" a relacionarse con el mundo, el contexto en dimensiones familiares, escolares, y, así mismo, por medio del juego; partiendo de factores hereditarios y disposiciones vitales suficientes, es posible que el niño responda a sus necesidades a partir de la imitación de la vida del adulto en el propio juego. "Por lo que al juego se refiere, y teniendo en cuenta las teorías principales que sobre él se han emitido, podemos considerar que es un instinto que, mediante los dos factores de superávit de energía disponible y de disposición estructural hereditaria, empuja al individuo a anticipar lo que la curiosidad y la imitación por sí solas no consiguen proporcionar, y ello, por una especie de actividad resumida, en "miniatura", por una especie de coordinación simplificada. Y también lleva al individuo a suplir la función de la curiosidad y de la imitación por medio de los ensayos y de las equivocaciones" (Decroly, 1934, p. 15).

Si bien el juego, al igual que la curiosidad y la imitación, es tendencia de tercer nivel, es el juego el que mayor relevancia tiene en la dinámica adaptativa del niño, pues, como se anotó anteriormente, le evita las búsquedas de la curiosidad y, según el autor, da cuenta de

necesidades satisfechas, a diferencia de la curiosidad, que pone al niño en condición de exploración permanente y, en este sentido, el autor considera que da cuenta de necesidades no satisfechas. "Cuando el niño juega, se prepara - auxiliado por la curiosidad y por la imitación- a responder a sus tendencias y, por consecuencia, a vivir la vida del adulto. Así es que el juego, como han reconocido los modernos psicólogos, tiene un papel de valor primordial para facilitar al niño la posesión de las diversas coordinaciones que favorecen su futura adaptación…Si la curiosidad es una anticipación no realizada de la satisfacción de una tendencia, el juego es ya una realización, pero en "diminutivo"; y de aquí que pueda ser considerado como el más importante de los instintos de la infancia, por lo que salta a la vista la utilidad de observar al niño durante su actividad llamada lúdica" (Decroly, 1934, p. 15).

Otra categoría que emerge en la concepción de cuerpo neurológico y evolucionado tiene que ver con la afectividad, como el elemento que recoge todos los sistemas del organismo y que, finalmente, influye en la formación de la voluntad y el carácter; hay una conexión directa entre la afectividad y la actividad mental, por lo que pareciera ser el proceso más complejo en el proceso de adaptación del individuo. La afectividad reúne, además de esas funciones internas al organismo, la misma relación que éstas tienen con el contexto. "Efectivamente, según nos demuestran con superabundancia la psicología objetiva y la psicología personal, en la mayor parte de los alumnos, el factor afectivo es por excelencia el motor de todo el sistema nervioso superior; o la sensibilidad, como también se dice. Es decir, el conjunto de las inclinaciones, tendencias, apetitos, necesidades, cuya acción varía de uno a otro individuo, y aun dentro del individuo mismo, según los momentos" (Decroly, 1934, pág. 11). En términos de la afectividad, el autor da gran valor a los ambientes en los cuales se desenvuelven los niños, pues son determinantes para el óptimo desarrollo de la misma; mirado así, la afectividad da cuenta de un cuerpo que se adapta a los requerimientos del medio y, en este sentido, sobresale un cuerpo funcional.

Hablar de afectividad es hablar de cómo esas tendencias primarias, que tienen que ver con los instintos más básicos (comer, descansar, evacuar) hacen parte de un principio afectivo que se va estructurando en el niño y que, al llegar a la segunda etapa de esos instintos, en la que empiezan a aparecer el amor por sí mismo, y el instinto de agrupación, la manera como estos instintos primarios y secundarios se manifiestan por medio de los instintos terciarios, como son el juego, la curiosidad y la imitación, van dando cuenta de un nivel más alto de afectividad, que nunca pierde relación con su nivel de actividad mental; y, asímismo, se manifiestan de manera relevante el carácter y la voluntad, para finalmente constituir lo que el autor llamaría "un ser moral". "Si la afectividad primitiva es un estimulante del pensamiento inferior y de la acción instintiva, el pensamiento superior, por su parte, posibilitado por la inteligencia y por la experiencia de la acción, determina la sublimación de las tendencias animales, y su transformación en sentimientos de orden elevado. Esto es lo que Paulhan llama la intelectualización y la socialización de los instintos, la edificación de las convecciones y de las ideas-fuerzas, según Fouillée; la acción de la razón sobre el corazón, que dice el vulgo" (Decroly, 1934, p. 17).

En el cuerpo neurológico y evolucionista, el autor resalta procesos adaptativos en los cuales confluyen el movimiento relacionado con la sensorialidad y el juego. Los procesos de atención, los cuales tienen relación con procesos cognitivos en los que tienen alto nivel de importancia la memoria y la afectividad como los elementos que congregan todas las tendencias de la especie. Desde esta perspectiva, se puede decir que Decroly recoge una noción psicologicista del cuerpo. "Conviene aquí subrayar la relación que existe entre las funciones sensoriales e intelectuales y la afectividad, por una parte, y por otra, entre esta misma afectividad y las funciones de adaptación motriz. Relaciones que son recíprocas, en el sentido de que las sensaciones, percepciones, juicios y razonamientos pueden tener una repercusión, y, a la inversa, la afectividad puede encaminar la atención y la reflexión sobre actividades sensoriales, perceptivas e intelectuales imperiosas. De igual manera, la afectividad empuja hacia la acción, y la acción tiene por su parte una resonancia afectiva" (Decroly, 1934, p. 16). El autor no pretende el desarrollo del movimiento como tal sino que más bien considera que éste debe estar al servicio de registrar, clasificar, asociar etc.

La imagen de hombre en la búsqueda de la perfección

Decroly, partiendo de la recapitulación de la filogénesis, muestra una perspectiva de un ser que evoluciona, estableciendo que es mucho más clara en el niño del campo por estar en una condición natural "en libertad" que en el niño de la ciudad, atravesado por los procesos civilizatorios. "Otorgo crédito a la teoría de la recapitulación, la cual postula que el niño revive de alguna manera las etapas de la especie humana en el curso de su historia" (Besse, 2001, p. 22).

De esta manera, el planteamiento antropológico de hombre que ofrece el autor parte del evolucionismo social, mediante el cual considera al hombre como una especie superior y, así mismo, como un organismo que se adapta al medio, buscando lo que es bueno para él. "El ser vivo, tanto fisiológica como mental, se halla sometido a dos influencias preponderantes: una, el patrimonio hereditario, que sirve de sustrato a las predisposiciones. Otra, el medio ambiente, que puede obrar sobre un organismo libre en absoluto de taras, o sobre un organismo tarado" (Decroly, 1934, p. 38).

Uno de los postulados que resalta el autor para referirse a los procesos de adaptación es el "movimiento", el cual considera que hace parte de la naturaleza del hombre, que es resultante de los factores hereditarios que acompañan la especie y, de igual manera, ponen al ser humano en disposición de relacionarse con el medio; en este sentido, es el que permite discernir en la acción del mismo, en la forma de ejecución, la relación preponderante entre éste y la evolución cognitiva del niño, puesto que es el movimiento un parámetro de medición de cómo se encuentra el niño y en qué condiciones ha evolucionado. "El movimiento que responderá mejor a las condiciones mentales será el más fecundo como rendimiento y adaptación, el más apropiado para mejorar las condiciones del movimiento mismo" (Decroly, 1934, p. 97).

El movimiento es mirado de una forma reduccionista, que permite observar los procesos evolutivos y de desarrollo, por encima de ser la posibilidad de expresión de la corporeidad; el movimiento, entonces, es observado no como un fin determinado, como una condición natural del niño, que es autónoma, sino que se contempla como un medio, una herramienta, para así determinar condiciones evolutivas en el niño. "El movimiento resulta indispensable para la formación de las primeras ideas y para la formación de la armonía del trabajo mental. Sin acción no hay sensaciones variadas; sin acción no hay ideas acabadas o múltiples; sin acción no hay control sobre estas ideas; ni hay hábitos que poner a disposición de la inteligencia para poder reaccionar de modo adecuado a los estímulos múltiples, materiales y sociales del medio ambiente" (Decroly, 1934, p. 42).

El cuerpo normal y el anormal

A propósito estar en la búsqueda de un hombre hacia la perfección, Decroly, en su dinámica como médico y pedagogo, tuvo interés por el niño anormal y el niño normal; igualmente estableció diferencia entre el niño anormal y el adulto anormal. Para Decroly, un cuerpo anormal es un cuerpo que no se adapta al sistema, que debe ser productivo, y se convierte en un "estorbo", un obstáculo para las dinámicas del desarrollo de la sociedad como tal, iniciando por la célula de la sociedad que es la familia.

El autor nos muestra el interés por estudiar un cuerpo anormal; éste que fue el motivo de su interés para desarrollar su obra pedagógica; para la época, el niño anormal estaba invisibilizado en las dinámicas sociales, aunque había algunos intereses por parte de algunos de los diferentes estamentos; sin embargo, consideraban que los niños anormales no brindaban ningún servicio a la sociedad y, en cambio, si eran una carga incluso para la familia. "La inscripción en el marco banal que acoge generalmente la imagen de los individuos corrientes es una de las señales de que hay un deseo de normalización de las monstruosidades humanas. Es sumamente paradójico, sin embargo, querer convertir a los monstruos en individuos como los demás. Muy lejos de obedecer a las leyes de un género, el cuerpo monstruoso contamina el orden de las cosas y vuelve extraño el decorado más familiar" (Vigarello, 2006, pp. 220–221).

A partir de su interés por trabajar con la población de niños anormales, se preocupa por hacer una clasificación que posibilitará diagnosticarla y caracterizarla; él partió de datos estadísticos que hablaban de la condición actual de los anormales en Bélgica y reviso diferentes clasificaciones, las cuales dieron pie a realizar una propia, que no se refirió a los datos estadísticos sino a las características de los anormales.

Decroly realizó una caracterización de los anormales, a los que clasificó en intrínsecos y extrínsecos de la siguiente manera: "A. los irregulares de las funciones vegetativas que se dividían en dos grupos: 1. los que tienen deformidades y anomalías físicas independientes del sistema neuromuscular (ciertas monstruosidades, atrofia, hipertrofia, gibosidades, cojeras, deformaciones diversas, desfiguraciones graves, etc.). 2. los que tienen perturbaciones

de la nutrición general y de las afecciones crónicas de los órganos de la vida vegetativa, perturbaciones independientes del sistema neuromuscular (enanismo, gigantismo, acondroplasia, mixoedema, adenoides, albinismo, afecciones congénitas o adquiridas, de la respiración, de la digestión, del aparato circulatorio, afecciones crónicas aparentes de la piel, de los cabellos, etc.). B. los irregulares de las funciones de relación, se dividen en cuatro: 1. Los irregulares de los sentidos, de las funciones sensoriales o funciones de impresión (ceguera, miopía, astigmatismo, sordera). 2. Los irregulares de los movimientos, de las funciones motrices o de la expresión (tics, espasmos, corea, temblores, convulsiones). 3. Los irregulares mentales: afectos de insuficiencia o de perturbaciones de las funciones síquicas (debilidad de espíritu, imbecilidad, idiotez, retraso). 4. Los irregulares afectivos: los locos, los viciosos, los invertidos, los criminales, y la segunda clasificación son los extrínsecos: en ellos no hay ninguna anomalía personal; sólo actúan la influencia del medio (medio familiar), el cambio de medio, el aislamiento; la ortopedia mental y moral servirán de piedra de toque para reconocerlos" (Decroly, 1928, p. 185-188).

Esta clasificación que plantea el autor deja muchas inquietudes, pues pareciera que estuviera en la búsqueda de la perfección humana por medio del niño; en esta clasificación parece ser que todo inconsistencia de salud es anormalidad, lo cual permite plantear la inquietud siguiente: si el niño normal no sufre ninguna inconsistencia, queda la duda de si él tenía un planteamiento eugenésico del ser humano. "La percepción de la deformidad humana, largo tiempo identificada con la figura del monstruo, tiende a fragmentarse: el cuerpo inválido se disocia progresivamente del cuerpo monstruoso y se convierte en objeto de preocupaciones médicas unidas a su reeducación" (Vigarello, 2006, p. 235).

Decroly se refiere al niño anormal en una búsqueda por el mejoramiento de su estado pero, en términos del autor, no se puede mirar al niño anormal sin dejar de considerar el niño normal, pues es éste la medida para dicho mejoramiento; se trata, entonces, de que el niño anormal pueda llegar a ser igual de productivo que un niño normal; ese mejoramiento que plantea no parece un mejoramiento en sí mismo en función del niño anormal sino en función de la estandarización con el niño normal. "Lo anormal permite…comprender lo normal, y la frontera que los mantenía separados se desdibuja: es "imposible decir dondeacaba el estado normal y donde empieza la anomalía puesto que ambos estados no pueden tener un límite tajante" (Vigarello, 2006, p. 225).

Retomando lo que se planteó al principio sobre el niño anormal como "estorbo", lo cual, para la época, era una realidad, y teniendo en cuenta el interés del autor por el niño de estas características, se puede vislumbrar que lo que busca con el tratamiento de los cuerpos anormales es que dichos seres tuvieran un impacto menos fuerte dentro de la funcionalidad en la sociedad: "niños que rechaza la escuela ordinaria porque imposibilitan el avance del trabajo" (Hamaide, 1932, p. 23).

Desde que el niño nace, el autor no establece ninguna diferencia entre el niño anormal y normal con respecto a las necesidades primarias. En este sentido, considera que las necesidades secundarias y terciarias pueden ser un medio que ayuda a evolucionar al niño de acuerdo con el nivel de irregularidad, de manera que el niño pueda ser útil para la sociedad de acuerdo con su nivel de evolución. "Entre las tendencias, la necesidad de movimiento y la de jugar e imitar, el amor propio y la emulación, son ayudas poderosas para el éxito del tratamiento. Cuando faltan, cuando el sujeto carece del *self feeling*, es apático, falto de salud, ruin y por consiguiente poco dispuesto al juego, los progresos son, por así decirlo, nulos" (Decroly, 1934, p. 98).

Para Decroly, el cuerpo anormal es un cuerpo limitado en sus niveles más altos; las propuestas educativas para las características particulares de este cuerpo se reducen a que el niño logre alcanzar las necesidades que el autor considera más primarias en la evolución de la especie: "la educación motriz comprende muchos aspectos, según la etapa de desarrollo en el que el niño se halle, la extensión y el grado de la insuficiencia. Puede hacerse que los movimientos necesarios para masticar, para llevar el alimento a la boca, para beber en un vaso, para quitar un vestido, para separar un objeto, sean imposibles o muy difíciles, estando desde luego en estado más o menos normal de inteligencia, los sentidos y el carácter. Puede hacerse también que se encuentre solo en presencia de cierta incapacidad, de una sencilla torpeza para manejar el lápiz, la pluma, la aguja, las tijeras. En todos estos casos, la regla es la siguiente: descubrir o despertar necesidades, hacer aplicar los movimientos posibles a la satisfacción de estas necesidades y aumentar poco a poco las dificultades a medida que los movimientos se hacen más fáciles. Si se tiene en cuenta el grado de inteligencia y la experiencia del niño, puede estarse seguro de obtener un progreso gradual y en la medida de las posibilidades" (Decroly, 1934, p. 99).

El hombre de la modernidad

Recogiendo los planteamientos sobre el cuerpo que se han expresado a lo largo de estos apartados, podríamos decir que la mirada de hombre que se refleja en la obra del autor también es el hombre de la modernidad: "…modernidad, la cual es heredera de un dualismo en el que el cuerpo es, con frecuencia, maltratado por perspectivas que rompen la unidad de la condición humana…a la civilización occidental le resulta difícil honrar la dignidad del cuerpo y la diversidad de los cuerpos humanos" (Sennett, 1977, pp. 17 y ss.). "Honrar la dignidad del cuerpo en su diversidad es una tarea central en el contexto de la ciudad multicultural" (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 61), si se acepta que en la modernidad se ha hablado del cuerpo como un conjunto de órganos, lo cual refiere más a una visión desde la materialidad, con planteamientos realizados desde las perspectivas de diferentes áreas o disciplinas como la Biología, la Psicología y las Ciencias cognitivas, a partir de las cuales se ha buscado dar explicación al cuerpo mediante su ubicación como un organismo.

El cuerpo que se ha configurado en la modernidad: es el cuerpo que se ha fragmentado como cuerpo/ alma, cuerpo/razón, o como sería en Decroly el cuerpo orgánico, considerado

como medio para lograr el desarrollo de la inteligencia; así mismo el cuerpo en la modernidad es objeto de estudio reductible a sus condiciones anatómicas y la razón es considera como una facultad separada de su naturaleza, su cuerpo; a partir de esta fragmentación el sujeto se explica a sí mismo desde un lugar que no es el cuerpo. Todo lo anterior significa que no se piensa de conformidad con el cuerpo, puesto que éste es el contenedor de los pensamientos; con todo esto, el cuerpo que se ha conformado en la modernidad es susceptible de ser disciplinado, clasificado y experimentado.

3. Las ideas de Educación en Ovidio Decroly

"Las palabras y las ideas por separado no son lo
mismo que la obra que surge de su disposición".
Michel Onfray – Los ultras de las luces

La Educación fue una de las dinámicas más importantes para Decroly y a ella dedicó sus mayores esfuerzos, pues pensó que allí se concentraba parte de la contribución al mejoramiento de las problemáticas sociales. A partir de sus inquietudes frente a las dinámicas educativas del momento, Decroly consideró la importancia de realizar cambios que contribuyeran de manera diferente a la educación de los niños, quienes fueron el centro de su atención. En su perspectiva educativa tuvo dos consideraciones significativas: por un lado, la educación, que tomó como un proceso de adaptación y, en este sentido, se debe dar a partir de la relación del niño con su grupo familiar y social, y, por otro, la instrucción, que, aunque complemento de la primera, contribuye a la formación intelectual. Sin embargo, su idea es que ambas se entrelazan y que, en consecuencia, se hace difícil esbozar líneas divisorias entre ellas. También Decroly estableció diferentes formas de educación: la sensorial, la motriz, la afectiva, la intelectual, la del lenguaje, la preparación y la orientación profesional, y regida por los principios generales, que para el autor eran las necesidades primarias, secundarias y terciarias.

Decroly se inició con su trabajo con los niños anormales[44], por las circunstancias en las cuales se encontraban en la sociedad, pues eran aislados, relegados e internados en lugaresen los que se encargaban de cuidarlos, pero se prestaba poca atención a su educación, debido a que se consideraba que la educación para ellos no era necesaria. "Concretándonos a la irregularidad, a la anomalía, resulta que las medidas preconizables no son tan sencillas como las que consiguen detener la extensión de la viruela, del cólera, de la rabia; pero podemos afirmar que si se las emplease de modo sistemático y simultáneo, no tardarían en dejarse notar sus benéficos efectos; y estos efectos no son de desear menos que la detención de una epidemia, ya que se trata de tener a raya y aun reducir la extensión de males sociales igualmente terribles y degradantes como son la locura, la criminalidad, el suicidio, la miseria, a los que pagamos un tributo cada vez más pesado" (Decroly, 1934, p. 57).

[44] Para Decroly, el concepto de "anormal" era una palabra que consideraba inadecuada; por lo tanto adoptó la palabra "irregular".

Si bien su planteamiento educativo parte del trabajo con los niños anormales, los niños normales se volvieron parte de sus preocupaciones; por ello, al hablar de educación se incluyen las dinámicas de todos los niños en general.

> "…Su educación es una de las obras sociales más importantes y más oportunas, porque la mayor parte de las perturbaciones y de las sacudidas que estorban el progreso humano, que ocasionan la desgracia y el descredito de las familias, son obra de los irregulares…la sociedad, es decir la reunión de los hombres, se ha interesado por que el individuo pueda bastarse a sí mismo y no constituya ni una carga ni un obstáculo para sus semejantes. Que tome la parte que le corresponda en el funcionamiento de la maquina social, de la que es una rueda" (Decroly, 1935, p.224-225).

La educación permeada de la razón

Decroly, representante de la escuela nueva, escuela activa o escuela para la vida, como fue llamada, promovió cambios en los métodos, los espacios, las dinámicas de los profesores y las mismas dinámicas institucionales, mediante muy variadas formas, abogando por un espíritu de la nueva dinámica educativa, en el que se pensaba en una nueva sensibilidad del ser humano; sin embargo, hay una fuerte relación con la Psicología y la Medicina, en la cual, a partir de la opción de dejar al niño en la libertad de elegir las actividades favorables a sus intereses, se le observa y analiza, pasando el niño a ser el centro de las mirada como "objeto": "…la modernidad, bajo el paradigma occidental de la racionalidad técnico-científica, vuelve irreconciliables el tratamiento del cuerpo como objeto de conocimiento y como experiencia existencial del sujeto" (Vilela, 2000, p. 83). Por un lado se da un interés por el cambio, por un sistema que rompa con las características de la educación tradicional; no obstante, por el otro se da un interés por favorecer la razón y no el propio cuerpo.

La Educación, permeada por el discurso científico de Decroly, es una de las razones que condujo a que su obra pedagógica tuviera un matiz tan fuerte de racionalismo, pues fue un seguidor de los planteamientos del método científico, influido por el positivismo de Comte y el naturalismo de Spencer, los cuales incidieron de manera determinante en su propuesta. "No basta cambiar el ambiente de la escuela, transportarla a un sitio ideal, realizar en ella la higiene más perfecta, hay escuelas de este género que no dan muchos mejores resultados que los establecimientos ordinarios. Es necesario además saber sacar partido de los elementos que constituyen este ambiente, gracias especialmente a un personal devoto, concienzudo e instruido, a métodos y horarios convenientes y a un programa racional" (Decroly, 1965, p. 10).

Entre los elementos que caracteriza el racionalismo en la obra pedagógica de Decroly está el interés por el desarrollo cognitivo del niño, y, en ese sentido, la importancia que le da a la individualización y a la función utilitaria, que busca desarrollar en el niño por medio de la educación. El método educativo propuesto por Decroly tiene una tendencia a la unidad

y a la individualización, con lo que busca generar una adaptación del cuerpo, y de donde se desprenden dos factores de gran importancia; el crecimiento individual y la propagación de la especie; a partir de dichos factores se da una concepción funcionalista de la educación, pues se trata de que la persona se encargue de sí misma, de su familia y de cumplir con las obligaciones sociales:

> "Cuando Decroly quiso llevar a cabo una asistencia educativa y médica para el niño irregular, de inmediato encontró algunas soluciones: decidió observar atentamente a sus sujetos y profundizó en la elaboración de una «pedagogía (pedología)». El ejemplo de este término, acuñado por O. Chrismann en 1896, muestra con claridad la ambición del método científico para formarse un conocimiento de la infancia, realizando observaciones sistemáticas, experimentos minuciosamente probados y descritos, para aprehender todos los aspectos del psiquismo infantil. De acuerdo con esta consideración, los «pedólogos» no se reconocían únicamente como especialistas de una «psicología de un niño», que sería sólo un capítulo de una psicología del adulto, sino que pretendía ampliar su objeto de estudio al niño escolarizado, en quien la educación ejerce su influencia" (Decroly, 1935, p. 20-21).

Decroly propuso establecer unas medidas para posibilitar los cambios que se requiere para una nueva educación; la primera de ellas se refería a la organización escolar, para la cual propuso clasificar los niños en Bélgica teniendo en cuenta dos parámetros: número y porcentaje de niños retrasados en sus estudios, además del grado de importancia de ese retraso. Las encuestas que realizó coincidían con otras que se habían realizado, lo que lo llevóa considerar que se deberían sugerir cambios de "ley" para establecer nuevas dinámicas en el sistema pedagógico y, especialmente, en la escuela. La clasificación la realizó con el interés de establecer unos parámetros educativos que permitiesen a los niños avanzar en su educación, dada su preocupación por el abandono de los niños anormales y el deterioro de la educación en general, pues en las dinámicas de la escuela se la preocupación imperante consistía en enseñar de manera desintegrada los contenidos de las materias, obviando la perspectiva de integralidad del niño. "Gran parte de sus investigaciones se dirigieron a medir la inteligencia del niño, a estudiar en éste las nociones de tiempo y de número, a la sicología de la lectura, del dibujo, etc." (Decroly, 1934, p. 6).

La educación hacia la integralidad del pensamiento

Pese a que la característica del autor es una educación racionalista, pues en sus planteamientos el cuerpo tiende a ser un instrumento para desarrollar los procesos cognitivos, llama la atención, en términos de la educación, esa perspectiva globalizadora e integradora que propone en sus principios. De igual manera es relevante que los procesos de lectoescritura sean para el autor más herramientas que el interés en sí de que esos contenidos

sean el aprendizaje, pues todo el tiempo el Decroly está resaltando una educación en pro de la misma vida de la persona.

Aunque en su obra expresa un claro interés por una educación funcionalista, en la que el niño, a partir de los ejercicios propuestos por el autor (observación, asociación y expresión) aprende un hacer que también obedece a principios utilitarios de su propuesta, es importante destacar la importancia que tienen para Decroly los ambientes naturales de los que la institución educativa disponga, con el comentario de que tiene un mayor valor para el niño del campo en comparación con el niño de la ciudad; se evidencia, incluso, un interés por trabajar la sensibilidad, con miras a un desarrollo de la inteligencia.

El niño como integralidad

El autor parte de la premisa de que el niño aprehende el mundo sobre la base de una visión del todo; en este sentido, el niño, como integralidad, es un ser capaz de comprender su realidad tal cual es, un ser lo suficientemente íntegro para adaptarse al medio que lo rodea. "Lo que interesa al niño en edad preescolar es la realidad inmediata sobre toda la vida que hay en su alrededor" (Decroly, 1925, p. 104); el niño no ve la vida de manera fragmentada por el solo hecho de ser niño y no aprende las cosas por partes en su entorno familiar y social sino de conformidad con una integralidad, un todo: "las lecciones que recibe de sí mismo no están seriadas según etapas racionales y preconcebidas, y sin embargo, él se encuentra a sí mismo en este aparente caos y logra comprenderse" (Decroly, 1935, p. 74).

El autor plantea, entonces, el respeto que se debe tener en cada alumno por su propio proceso, ya que el interés profundo nace de sus necesidades y es la manifestación directa de los instintos. Parte de la idea de que la actividad mental del niño se produce por un primer conocimiento global de los objetos y los conceptos; lo anterior lo recoge el autor en un "principio globalizador".

El cuerpo como eje de los centros de interés

Es interesante ver cómo, para el autor, los intereses del niño están impulsados por sus necesidades, ubicadas en las individuales y sociales; a partir de allí organizó el plan de trabajo en las escuelaa para los niños. Los "centros de interés" rompen con el esquema tradicional de la segmentación de las disciplinas o áreas; lo que hacen es proponer una integralidad, la cual recoge incluso la lectura y la escritura no como elementos separados sino como parte del proceso global de su aprendizaje.

Disponer de un espacio que brinde otras posibilidades de relacionarse del niño, es uno de los planteamientos fuertes del autor, sin embargo reconoce que no puede en su momento destruir todas las instituciones educativas construidas, no obstante, considera que se pueden hacer adecuaciones que generen otra manera de relación de los niños con su medio "…nadie se atreverá ya a poner en duda que la naturaleza variada y cambiante es la que debe servir de marco a la lección, mejor que las paredes desnudas de nuestros cuarteles y las callejas de

nuestras grandes ciudades, en las que el niño puede observar más que partes de fenómenos y de procesos demasiado complicados para su inteligencia" (Decroly, 1926, p. 29)

Educación sensorial y motriz

En parte, sus planteamientos frente a la educación sensorial partían de los trabajos de Locke; sin embargo, consideraba que su planteamiento debía ser complementado, dado que en su libro *Los anormales* retoma y plantea lo siguiente: "La expresión educación sensorial ha dado lugar a errores y a exageraciones. Se ha tomado al pie de la letra el principio de que «nada se halla en la inteligencia que no haya pasado primero por los sentidos» (Locke). Según esto, el punto de partida de toda idea se encuentra en las experiencias hechas y las nociones adquiridas; el estimulante de la actividad mental se hallará, pues, exclusivamente, en el medio que actúa sobre la inteligencia por medio de las sensaciones, pero esto no es verdad sino en parte solamente" (Decroly, 1935, p. 94).

Al darle valor a la educación sensorial, entonces, Decroly considera que el planteamiento empirista de Locke es incompleto, dado que asigna toda la posibilidad de adquirir el conocimiento a la sensibilidad; Decroly, por el contrario, propone una educación sensorial que va de la mano de la educación motriz, pues los sentidos no están al margen de los movimientos, en tanto que el autor plantea, que mientras más movimiento haga el niño, habrá más posibilidad de estimular los sentidos; sin embargo, el autor refuta el planteamiento empirista de Locke, que da crédito a lo que considera que los sentidos prevalecen sobre la razón.

Si bien el autor considera que los sentidos se desarrollan desde el período prenatal del niño, es en la interacción en el contexto, con los otros, en donde ellos toman sentido: "De otra parte, la psicogénesis muestra que los sentidos se desarrollan espontáneamente, que no es necesario hacer su educación, por lo menos como mecanismos de sensaciones" (Decroly, 1934, p. 95); no se trata de hacer una afinación de los sentidos sino de que éstos, de manera integrada, se deben orientar a que los niños eduquen "la atención", "la observación", "el vocabulario" "la conciencia" y "los hábitos. Para el niño resulta importante agudizar los sentidos en la medida en que, por medio de su estímulo y su potenciación, el capital de ideas contribuirá a la adquisición de nociones que permitan una mejor relación con el contexto del niño, puesto que el autor considera que es en la naturaleza, en el contexto real, en donde verdaderamente estos se estimulan:

> "No es, por tanto, por la agudeza por lo que se muestra la finura de las sensaciones, sino por la atención de que se dispone para poner en punto a las sensaciones, por el defecto del hábito de servirse de ciertos sentidos con preferencia a otros y de utilizar los signos sensoriales para ayudar al recuerdo de las imágenes, por los diferentes intereses que sirven de expansión a las reservas de energía atenta, por la conciencia menos clara del fin que nos proponemos, por la insuficiencia de vocabulario que permite designar las sensaciones" (Decroly, 1934, p. 95).

El maestro y la Pedagogía experimental

La figura del maestro, en la propuesta de Decroly, no dista mucho de los alcances generales que él vislumbra con respecto a la aplicabilidad del método y del programa en los niños; es decir, el adulto debe poseer características muy similares, que, por medio de la experiencia profunda, incluso en temas como la observación y la experimentación, pueda el adulto ejecutar el programa con mayor facilidad y conciencia del proceso que se quiere en el niño. "Estas escuelas requieren de un personal activo e inteligente, preparado en la observaciones de los seres (animales, vegetales y minerales), en la sicología y en las ciencias de la experimentación" (Decroly, 1934, p. 7).

La anterior cita nos muestra una particularidad en ese perfil que él desea que el educador tenga en sus escuelas, y como, a partir de la innovadora y vanguardista propuesta de la escuela activa, los centros de interés y el método globalizador, logra vincular a un personal docente que cumpla con estos requisitos, y que, en especial, se adapte a los mismos, pues no hay que olvidar que el cambio estructural y de formas pudo haber causado traumatismos en términos de la tradicionalidad con que se enseñaba a finales del siglo XIX y principios del XX. La propuesta educativa de Decroly tiende a favorecer procesos cognitivos, además de ser utilitarios, con fines muy marcados hacia la productividad, pero al mismo tiempo resulta ser atrayente, puesto que metodológicamente resulta ser "sensible" la propuesta enfocada a partir de la naturaleza, de la globalidad del ser; el maestro que estuvieraal servicio de este proceso debía estar muy concatenado con temas concernientes a la Psicología y a las ciencias de la experimentación, como él mismo lo manifiesta; un perfil capaz de jugar con dicotomías sensibles, globales, pero que no olvide que su objetivo es generar procesos adaptativos y progresivos que, a medida que el niño vaya creciendo, él también vaya acompañando el mismo proceso a partir de su enseñanza, de su acompañamiento.

"El número restringido de alumnos permite a éstos cierta libertad de movimiento dentro de la clase, para procurarse lo que necesitan, para cambiar impresiones con los maestros y con sus compañeros. La capacitación para el trabajo personal y colectivo se obtiene por la colaboración constante de los alumnos en sus diversas actividades, que suscitan el arreglo de los locales, la ordenación y clasificación del material escolar, de las colecciones, de los grabados, de los libros, la confección de cuadros y aparatos, la reparación de los objetos deteriorados, el cuidado de los acuarios, los trabajos espontáneos aprobados y libremente elegidos, la organización de los cargos y responsabilidades relativos a la vida interior de la pequeña sociedad, constituida por la clase y por el conjunto de clases" (Decroly, 1934, p. 8). El maestro se convierte, pues, también en un referente obligado para que el programa de las ideas asociadas tenga un norte claro en la propuesta del pedagogo, es decir, no basta con generar las condiciones necesarias; a propósito de los centros de interés, de la naturaleza y la interacción con ésta como epicentro del aprendizaje, no basta con satisfacer las necesidades de los niños y redimirlas con espacios y ambientes en los que el niño aprenda, no de una manera tradicional, lo relativo a las ciencias, las humanidades y demás; es necesario hacer hincapié en esa relación simbiótica que se da entre el niño y el alumno, una

relación dialéctica entre la metodología y lo que es preciso enseñar y aprender. Seguramente puede haber contradicciones y conjeturas a partir de los métodos y los contenidos en los que se fundamenta toda la propuesta del belga, pero, sin duda, el estar ahí frente a ese proceso, bien sea de experimentación, de observación y de análisis, o simplemente de acompañamiento, de afecto; es, pues, a nuestra consideración, una construcción armónica y contribuyente en lo que respecta al discurso de la Educación Corporal a y cómo el maestro también representa un papel importante en el mismo. "En presencia de la gran variedad de combinaciones de elementos afectivos, es frecuente que se compruebe una predilección en los educadores a abandonarse a la inspiración intuitiva y a acordar el papel preponderante a lo que se llama arte pedagógico: si es incontestable que este arte pedagógico intuitivo, fácil y matizado tiene a veces más éxito que una técnica educativa sabia, dogmática, rígida y seca, es evidente también que este arte pedagógico exige naturalezas de élite, que estas naturalezas son raras y, lo más frecuente, tomadas por otras cargas profesionales y sociales. Para llegar al éxito en este sacerdocio es necesario, no sólo tener el sentimiento de lo que hay que hacer, sino que hay que poseer una dosis suficiente de vocación y de capacidades de realización perseverante….A propósito, puede decirse que estas dos últimas cualidades, sin ninguna pretensión al arte ni a la ciencia pedagógica, son capaces ellas solas de realizar milagros" (Decroly, 1934, p. 103).

Decroly deja ver de una manera implícita en su obra la importancia de un maestro pero que sea una mujer joven, pues al parecer consideraba que, al poseer estas características, habría una mayor disposición para el acompañamiento al proceso de los estudiantes, de acuerdo con su condición de mujer maternal y con su vitalidad; es así como se interesaba por conseguir como maestras a mujeres jóvenes que estuvieran aprendiendo el método decroliano al mismo tiempo que estaban en la dinámica con los alumnos.

La arquitectura de la escuela – El ambiente escolar

Entre los factores que intervienen en la educación y al cual dio el autor gran importancia se encuentra el medio, pues pensaba que la relación del niño con éste le brinda una mayor riqueza a su educación: "será necesario que no se conciba exclusivamente según los planes de un arquitecto, que no se le considere ya como un conjunto de piedras más o menos agradablemente combinadas, sino también sobre todo, lo que rodea este edificio; especialmente la calle, los ríos, los bosques y sus habitantes; nadie se atreverá ya a poner en duda que la naturaleza variada y cambiante es la que debe servir de marco a la lección, mejor que las paredes desnudas de nuestros cuarteles y las callejas de nuestras grandes ciudades, en las que el niño puede observar más que partes de fenómenos y de procesos demasiado complicados para su inteligencia" (Decroly, 1965, p. 10).

Su manifiesto interés por transformar la educación tradicional, dado que la consideraba obsoleta por no satisfacer los intereses de los niños, lo llevaron a realizar permanentes críticas al sistema educativo y, entre éstas, con mucha fuerza está la construcción de edificios que él calificaba de "inertes", "inmóviles" y "silenciosos"; en este sentido, planteó como una

incoherencia hablar de la "escuela para la vida" en un espacio sin vida. Sin embargo, Decroly reconoció que no se puede derribar los edificios ya construidos; por ello refuerza la posibilidad de realizar una adaptación en el espacio de la escuela, y del aula particularmente; así mismo planteó que las nuevas construcciones deben estar lejos de las zonas urbanas, buscando que los niños estén la mayor parte del tiempo en contacto directo con la naturaleza. Con respecto a las edificaciones ya hechas, propuso adaptar el aula con animales, herbarios, terrarios y otros elementos de la naturaleza que le brinden al niño la experiencia en su relación con la misma: "La escuela para la cultura general hasta los quince años, dice, debe ser establecida en un medio natural, lejos de las poblaciones, donde el niño pueda observar diariamente los fenómenos de la naturaleza, las manifestaciones de la vida de los seres vivos, en general, y de los hombres en particular. Recomiendo la coeducación hasta los diez o doce años" (Decroly, 1934, pág. 7).

4. Ecos hacia una Educación Corporal

"El pasado lleva consigo un índice secreto y a través de él remite a la redención. ¿No nos roza, entonces, el aire que estuvo entre nuestros antepasados? ¿Acaso en las voces que escuchamos no resuena el eco de otras que enmudecieron? ¿Y las mujeres que hoy cortejamos no tienen hermanas que no pudieron conocer? De ser así, hay un acuerdo secreto entre las generaciones pasadas y las nuestras"

Walter Benjamin – Estética y política

Caminar por el sendero del pasado y conversar con quienes en algún momento de la historia se hicieron preguntas y, más aún, tomaron la decisión de plasmarlas en el papel, es permitirnos ir por un camino que nos posibilitará realizar nuevos recorridos a partir de la búsqueda de otras formas de organizar con sentido las palabras. Estamos en un momento final, que podría ser el principio de algo que nos dé pie para seguir dialogando sobre lo que podría ser una forma diferente de mirar, de sentir, de ser.

La Educación Corporal surge a partir de las inquietudes que nos deja la Educación Física; en este sentido, se apoya en la Antropología Pedagógica para construir otras formas según una mirada de hombre y de cultura que pueda enmarcar de una manera más global el cuerpo; en dicha mirada no se trata de llegar a conclusiones o determinismos sino más bien de plantear una búsqueda permanente, constructiva, en la que la pregunta no se agote; en otras palabras, buscar nuevas perspectivas.

La Educación Corporal busca una manera diferente de ver al ser humano; en ese sentido, podemos preguntarnos por el cómo sería la forma de relacionarse el ser humano con el mundo. Se trata de no dejar la Educación Corporal en conceptos abstractos, incomprensibles; en su lugar, se trata de brindar posibilidades para quien desee realizar un acercamiento a la Eduación Corporal pueda, a partir de los esbozos de este capítulo, buscar y crear nuevas formas de hacerlo.

A partir de las conversaciones con Ovidio Decroly sobre su propuesta pedagógica se han encontrado algunos apuntes que posibilitan, en términos metodológicos, sugerir otros horizontes a propósito de la Educación Corporal; si se hace alusión al párrafo anterior, se trata de no dejar la Educación Corporal en un constructo teórico indefinido sino de orientarlo de manera que permita la aprehensión de su discurso.

Sensibilidad y experiencia: hacia una re-significación del ser humano

Proponer un método para la Educación Corporal es considerar posturas filosóficas como el intuitivismo y el pragmatismo; el primero significa una valoración preponderante del "objeto de conocimiento sobre la actividad mental del sujeto" y el segundo sobre "la actividad transformadora del sujeto", es decir, en su accionar se da significado y conocimiento; en este sentido, se considera la observación activa, pues en la sensación está el origen del conocimiento; no obstante, al mismo tiempo tiene en cuenta aspectos del pragmatismo, en tanto que la sensorialidad del ser no es algo fragmentado sino un proceso complejo y organizado, pues las imágenes sensoriales van de la mano con el medio natural y social, lo que conduce a que sea una situación significativa en la experiencia sensorial del ser humano. Es, entonces, el esbozo de procesos del ser que siente racionalmente, con lo que subyace allí una posibilidad de relación significativa con el mundo, en la que no se trata de hacer una escisión entre la sensorialidad y la razón sino una posible conjugación de la sensorialidad con las actividades significativas del ser humano; en palabras de Farina: "*En Conversaciones*, Deleuze se refiera al percepto como «nuevas maneras de ver y oír» y al afecto como «nuevas maneras de sentir». Esa referencia pone en relación directa al sujeto que ve, oye y siente, con lo nuevo que conllevan los afectos y los perceptos. Es decir, las «nuevas maneras de ver, oír, sentir» son el resultado de una subjetividad que ha sido recorrida por perceptos y afectos. Esa subjetividad se ve afectada en sus modos de percibir y entender lo que le pasa" (Farina, 2009 p. 86 – 87).

Se destaca, entonces, la experiencia en este proceso, según la cual se trata de ocuparnos que sea para el ser humano todo un acontecimiento "lo que le sucede", "aquello que logra tocarlo"; en otras palabras: "La posibilidad de la experiencia supone, entonces, la suspensión de cualquier posición genérica desde la que se habla, desde la que se piensa, desde la que se siente, desde la que se vive. La posibilidad de la experiencia supone que el sujeto de la experiencia se mantenga, también él, en su propia alteridad constitutiva" (Larrosa, 2006, p.59). Para ser "receptivo" a la experiencia valdría la pena equilibrar las dinámicas actuales, en las cuales la información se ha vuelto imperante, y, a partir de ella, el ser humano está cargado de exceso de opinión, además de la carga laboral o del exceso de actividad; todos estos son elementos que nos ponen en una condición de velocidad, de celeridad con las dinámicas de la vida. Es importante, entonces, pensar en el detenimiento como una posibilidad frente a la preponderancia actual de dichos elementos; es ocuparse de la experiencia en relación con estos componentes que la limitan y desequilibran; es disponer los sentidos de otra forma diferente a la normalización a la que están condicionados en la cultura o en el medio en que se encuentran.

En relación con lo anterior, se encuentra el cuerpo, éste que, como dirían los griegos, es el punto de partida: "el conocimiento que poseía el griego del ser humano integral, se derivaba enteramente del cuerpo humano que era, en cierto sentido, transparente para él. El cuerpo le descubría a la vez alma y espíritu, en la medida en que los griegos poseían una comprensión de estos" (Steiner, 2005, p.91). Es, entonces, a partir del cuerpo como el ser humano vive una experiencia, pues son los sentidos los que le posibilitan una relación permanente del yo-mundo; el cuerpo como un todo posibilita una relación más holística.

Con todo lo anterior se posibilita pensar que el ser humano es el centro de la educación; en este sentido, es el núcleo de su aprendizaje, en el que no se trata de ir con rapidez, haciéndole seguir caminos que son impuestos por otros; más bien es respetar los ritmos individuales y posibilitarle sus propias exploraciones; es así como la Educación Corporal se pregunta por una educación de un ser humano que no sea fragmentada, que reconozca, incluso, que el hombre es historia y en su devenir es futuro, porque no es atemporal sino parte de un todo.

El sentido de los sentidos: una observación re-creativa del mundo

Al preguntarnos por el cómo, también podemos resaltar la observación y hacemos hincapié en lo que significa ésta en relación con el cuerpo y la experiencia, pues la observaciónimplica en el ser humano estar en una continua inquietud por el yo-mundo, en términos de pensarse, de reflexionarse en una constante relación; es una observación que, si bien toca los sentidos del gusto, el olfato, el tacto, el oído, la vista, también va dirigida hacia el sentido de sí mismo; la observación de la mano con la imaginación puede propender por un desarrollo de la creatividad del ser en términos de lo sensible, de observar el mundo con lentes que generen perspectivas no lineales sino aperturas visuales, de múltiples miradas, que conduzcan a que el ser humano posea un relación más humana con el mundo.

A propósito de los sentidos es conveniente y necesario considerar, en la esfera de la Educación Corporal, que ellos no son meramente biológicos sino que también se construyen a partir de las relaciones que va teniendo el ser humano con el entorno, en todo lo cual influye de una manera muy significativa la cultura. Si hablamos entonces de que el cuerpo es social, cultural, histórico, la educación sensorial del ser humano no se puede desconocer al margen de esa mirada de cuerpo: "los sentidos proporcionan a los seres humanos una certeza sensible del mundo y de sí mismo, participan por ello en la transmisión de sentido" (Wulf, 2004, p. 129).

Considerar desde la perspectiva de la Educación Corporal una educación de la vista es comprender que no se ve solamente porque se tienen los ojos como órganos; además, el ver algo pasa por el contexto cultural y social de la persona; en consecuencia, de acuerdo con la Educación Corporal sería trascender en un ver como mero acto instintivo e ir mucho mas allá de lo evidente. En palabras de Goethe, "lo conformado se ha modificado

de nuevo y nosotros, si queremos llegar a una visión viva de la naturaleza, debemos conservarnos tan dinámicos y vivos como ésta se comporta ante nosotros"[45]. Según el planteamiento del pensamiento intuitivo de Goethe, se trata de comportarse de modo vivo y dinámico en la relación con la naturaleza, seguir su crecimiento y sus formas ejercitarse en una configuración dinámica creativa más que describir o medir fenómenos naturales.

Igualmente, el sentido del oído, de manera biológica, reacciona a estímulos acústicos desde el estado fetal; ahora bien: desde la óptica de la una Educación Corporal es pensar en este sentido, como lo diría Wulf (2004, p. 85) "un sentido reflexivo", pues sería considerar que el oído, que nos permite la comunicación con el mundo, y, en este orden de ideas, escuchar al otro, también da la posibilidad de escucharse a sí mismo y, en tal sentido y en palabras de Wulf, es establecer una condición de subjetividad. El sentido del oído también nos debe posibilitar la capacidad de desarrollar el silencio que permite escuchar al otro, pero también escucharse así mismo, incluso sin entonar la palabra.

"Si el tacto se extiende sobre toda la superficie del cuerpo, la piel resulta más a menudo pasiva, más tocada de cuento ella toca, a la inversa de la mano, cuya vocación, más allá de la de asir, es justamente la de ir al encuentro de los cuerpos o de las cosas, más allá de cualquier separación" (Le Bretón, 2009, p. 151). Si bien se ha considerado que la estimulación táctil es necesaria para el desarrollo del niño y su relación con el mundo, dado que sus primeras experiencias comienzan con el contacto corporal, es precsio pensar en una Educación Corporal que considere una estimulación permanente en el tacto no sólo en el niño sino en todos los estadios del ser humano, pues se trata de una constante relación del mismo con el mundo, permitiéndole una riqueza sensorial para relacionarse con las cosas y con los otros.

El olfato, que posibilita la relación del mundo por medio de los olores, no es activado con el solo nacimiento del ser humano, a lo largo de las experiencias de vida; es que el sentido del olfato se desarrolla y toma significado en la esencia del hombre. Si bien occidente en su proceso civilizatorio le ha dado poca relevancia en términos de su desarrollo, sí se ha ocupado en este proceso de ocultar y "avergonzar" al ser humano sobre los malos olores. Se trata de recuperar otra perspectiva del olfato y, así mismo, de los olores, pues se trata de que el ser humano haga una valoración de sí mismo por medio de sus olores, sin necesidad de categorizarlos. Es así como simbólicamente, el olor recuerda el cuerpo o lo que en él se manifiesta como tal. El olor, entonces, da una tonalidad particular a la relación del ser humano con el mundo.

El gusto, a su turno, es un sentido que recoge los demás sentidos puesto que, si bien no está separado del olfato, dado que entre ellos existe una relación indisoluble, así mismo el tacto, la vista y el oído no se distancian del gusto. En este sentido, la Educación Corporal

[45] Cf: Christoph Wulf (2004). Antropología: historia, cultura y filosofía. México: Antrhopos.

puede considerar una estética visual que estimula el gusto a través del ojo y, de igual manera, la permanencia del tacto mediante las texturas que pasan por la boca, lo mismo que los sonidos emitidos en la degustación de lo que se lleva a la boca. En otras palabras: es mirar la posibilidad de darle una amplitud al sentido del gusto, pues por medio de él podemos saborear el mundo.

Finalmente, resaltamos como importante el sentido de sí mismo, el cual, desde la perspectiva de Steiner, contempla "el sentido de la vida", que nos posibilita recibir las sensaciones de forma general sobre la propia existencia corporal; "el sentido del movimiento propio", a partir del cual podemos percibir los cambios que tenemos en nuestra corporalidad, y "el sentido del equilibrio", que es el que nos permite entablar una relación con el espacio "A través del sentido de la vida, del movimiento propio y del equilibrio, ahondamos en nuestra propia naturaleza corporal y nos experimentamos como seres del mundo exterior" (Steiner, 2006, p. 111). Desde las perspectivas de estos tres sentidos percibimos las sensaciones de nuestra existencia corporal como totalidad; en otras palabras: el sentido de sí mismo.

La expresión como la posibilidad de los múltiples lenguajes del cuerpo

La expresión es una de uno de los puntos importantes para resaltar en la propuesta del método decroliano, debido a que le posibilita al ser humano tener una relación con el mundo; es así como hablar de la expresión no es referirnos solamente al lenguaje hablado o al escrito sino que es trascender en la expresión como factor dinamizador de muchas posibilidades, entendiendo, como lo dirían Bárcena y Mèlich, que "somos animales simbólicos" y, en ese sentido, no tenemos un lenguaje sino muchos; "la cuestión del sentido, como prácticamente todo lo humano, es inseparable de la condición lingüística del ser humano. El hombre es el animal dotado de palabra. Pero la palabra humana es plural. Nunca hay una sola palabra humana, sino palabras, lenguajes, todo un conjunto de formas expresivas, distintas y diversas" (Bárcena y Mèlich, 2000, p.60).

La expresión, entonces, aparece en escena como una posibilidad de que el ser humano pueda comunicarse y trasmitir mediante otros medios y no solamente por medio del lenguaje, el cual, en este caso, se podría llamar proceso técnico. Para la Educación Corporal, la expresión resulta sumamente importante, en la medida en que se están teniendo en cuenta otras opciones de entendimiento del ser humano en todas sus dimensiones, a propósito del cuerpo y todas las manifestaciones de sí; es partir de que existe un cuerpo y de que, por medio de sus símbolos, cultura, comprensiones, pueden existir múltiples formas de hacernos comprender, de hacernos conocer a partir de la sensibilidad corporal; la expresión y todas sus manifestaciones son, entonces, un puente importante entre la comprensión de cuerpo y la construcción del discurso de la Educación Corporal; en palabras de Andre Bara: "la expresión es una voz más, dada al hombre. Es un lenguaje suplementario…. Es un medio para «decir», para murmurar o para gritar algo que tal vez nunca se hubiese dicho.

Es una posibilidad otorgada al hombre para que pueda dar un mayor apoyo a su lamentable debilidad en el corazón de un universo alucinante, para que pueda apuntalar algunas de sus débiles fuerzas. Es un camino nuevo para que diga su verdad. Es una liberación de sus rasgos más auténticos" (Bara, 1975, P. 16 -17).

Para hablar entonces de expresión, en términos de mayor trascendencia, es importante compaginar dicho concepto con la creatividad que posee el ser humano, es decir, una creatividad personal, que ha permitido construir discursos más estructurados, que no sólo se remitan a saberes técnicos del mismo ser, porque, si bien éstos son muy importantes para muchos procesos del ser humano en el mundo, se hace necesario, en consecuencia, conocer otras formas que den paso a la sensibilidad del ser humano, no sólo por medio de la técnica sino mediante pluralismos imaginarios y creativos, que puedan suscitar otras perspectivas de mundo y de cultura.

La voluntad del interés

Con respecto a la voluntad de interés, se trata de transformar la mirada disciplinar y tradicional del conocimiento, posibilitándole al ser humano el aprendizaje desde otra óptica. "Uno se detiene ante una sensación que tiene más sentido que las demás y abre los arcanos del recuerdo o del presente" (Le Bretón, 2007, p. 11). Partiendo de la mirada de cuerpo que se concibe en la Educación Corporal, un cuerpo, que es una construcción social, que es histórico, cultural, simbólico, además de ser biológico, puede ser sugerente de que los voluntad de interés esté orientada según una perspectiva de "cuerpo", a partir del cual se haría posible abordar diversos temas, en la medida en que los intereses del ser humano, sus gustos, deseos, motivaciones, entre otros, pueden acompañar el proceso de aprendizaje del mismo, su aprehensión del mundo, su forma de relacionarse de acuerdo con otras formas más sensibles con otros pares. "Todo hombre camina en un universo sensorial vinculado a lo que su historia personal hizo con su educación… No existe verdad del bosque, sino una multitud de percepciones sobre el mismo, según los ángulos de enfoque, las expectativas, las pertenencias sociales y culturales" (Le Bretón, 2007, p. 12); se podría considerar que el cuerpo ocupa un lugar central en la vida de las personas, y es por medio, en y a través de éste como las personas logran ocupar un lugar relevante en el mundo.

Tener una perspectiva de cuerpo a partir de la voluntad de interés puede ser una oportunidad de descubrir aspectos del cuerpo, incluso algunos que hasta el presente no hayan sido tratados; un espacio para relacionarse consigo mismo, con los demás, con el mundo, con la cultura; esto llevaría a una mayor riqueza. Además, en esta relación vale decir que, al integrarse las áreas a partir de los intereses, se trata de provocar un conocimiento global y no fragmentado, contextualizado de conformidad con la realidad del ser humano. "La sensibilidad individual, las percepciones sensoriales forman una prisma de significados sobre el mundo, son modelados por la educación y se ponen en juego según la historia personal" (Le Bretón, 2009, p. 13). Se trata de pensar el cuerpo como voluntad de interés en la que el ser humano dé su color personal, "el estilo de su presencia en el mundo"; en

la voluntad de interés se trata de que el ser humano despierte a su propia sensibilidad del mundo, siguiendo su propio ritmo.

En el presupuesto de pensar en abordar en la Educación Corporal la voluntad de interés, se considera la importancia de adultos significativos o, en palabras de Le Breton, "un maestro de sentido", para quien se torna relevante el considerar al ser humano en su singularidad; en este sentido, se desatienden los dogmas que pretenden respuestas, mediante la valoración del respeto de los ritmos personales para encontrar sus propias respuestas, entendiendo que no existen respuestas únicas y absolutas; se trata, entonces, de establecer una relación de sentido con el mundo. Las palabras de un adulto significativo "van más allá de las palabras", pues el conocimiento en el resultado de las elaboraciones que se realizan en la interlocución, en la que el propósito del adulto significativo es crear la necesidad en el otro de lo que descubre. Se trata de ser el mediador del descubrimiento de si mismo en el otro.

La dimensión lúdica más allá del juego

La Educación Corporal puede considerar la dimensión lúdica como un elemento importante en su constructo teórico, pues toca con el ser humano de manera significativa, al posibilitar la formación de una persona crítica, con una autorregulación de sí mismo; en otras palabras, contribuye su formación a un cuidado de sí. La lúdica, mirada a partir de la noción de flujo, se toma como una experiencia óptima o sensación de autodeterminación experimentada en momentos que se destacan como los mejores de la vida. Generalmente ello ocurre cuando una persona se enfrenta con un conjunto claro de metas que exigen respuestas adecuadas o cuando hay una influencia entre el individuo y una tarea en niveles adecuados.

Se trata de comprender el sentido que tiene la lúdica más allá del juego, pues dejarlo restringido sólo a este espacio sería limitarla y dejar de considerar el mundo de posibilidades que ella nos brinda; como lo diría Jiménez: "en términos de la dimensión del ser humano, entendiendo que ésta adquiere sentidos más amplios no sólo en el juego sino en otras dinámicas de la vida ... La lúdica, como parte fundamental de la dimensión humana, no es una ciencia, ni una disciplina y mucho menos una nueva moda. La lúdica es más bien una actitud, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias como el juego, la chanza, el sentido del humor, el arte y otra serie de actividades (sexo, baile, amor, afecto), que se produce cuando interactuamos con otros, sin más recompensa que la gratitud que produce dichos eventos. Al parecer la mayoría de los juegos son lúdicos, pero la lúdica no sólo se reduce a la pragmática del juego" (Jiménez, 1998, p. 63).

Hablar de lúdica es, entonces, hacer referencia al acto libre y voluntario que evita la seriedad de la vida y sin una finalidad lucrativa; su fin es ella misma; las normas o reglas de valoración las coloca el actor mismo, lo que significa, en palabras de Tabares, una actividad voluntaria y autotélica.

La Educación Corporal podría tener en cuenta el juego, entendiendo que éste hace parte de la naturaleza del ser humano y que, a partir del mismo, se puede potenciar al hombre, teniendo mucha fuerza su impacto en los primeros años de vida del mismo. Sin embargo, Bolívar (1998, p. 8) plantea: "todo juego es lúdico pero no todo lo lúdico es juego. No se trata de un simple malabarismo de palabras, se trata de empezar por reconocer que la lúdica no se reduce o agota en los juegos, que va más allá, trascendiéndolos, con una connotación general, mientras que el juego es más particular". La lúdica es considerada una dimensión del ser humano y, como tal, es parte constitutiva de éste. La lúdica leva consigo la necesidad de la persona de sentirse, expresarse, comunicarse y generar emociones (reír, gritar, llorar, gozar). Es así como la lúdica se expresa a partir de una gran cantidad de formas y medios; en este sentido, el juego sólo es uno de ellos. La lúdica debe ser concebida no solamente como una necesidad del ser humano sino como una potencialidad creativa.

En una actitud lúdica colectiva sobresalen el deseo, el acuerdo y la concertación directa para su organización y desarrollo. Pero si la experiencia es individual, es suficiente con el deseo emocional: "leer poesía, patinar por el borde de un puente, escuchar música" (Bonilla, 1998, p. 15). La lúdica, entonces, por su carácter de incertidumbre, ofrece mayores posibilidades de creación y re-creación frente a la vida. En consecuencia consideramos que la lúdica es algo libre, que se da por decisión propia de la persona, conociendo las reglas que tiene el juego que se dará, aceptando las condiciones. La lúdica pierde su esencia si las condiciones son impuestas; si la actividad o juego que se realizará es grupal, la persona puede participar en la decisiones, o, en otras palabras, puede contribuir con las normas del juego.

Se puede considerar que la lúdica es esencialmente una actitud frente a la vida. Actitud mediante la cual guiamos nuestras relaciones interpersonales con optimismo, espontaneidad y alegría, de una manera desprevenida, lejana de la crudeza de los problemas o contratiempos de la vida cotidiana. Igualmente, formar en la lúdica a partir de la Educación Corporal es inquietar frente a la regulación de sus impulsos, para no perder el control de las emociones, pues si no es así podría caerse en un problema y estaríamos hablando de una corrupción de la lúdica, ya que se estaría utilizando el instinto lúdico de forma destructiva en la sociedad.

5. Bibliografía

BARA, André (1975). La expresión por el cuerpo. Buenos Aires: Búsqueda.
BÁRCENA, Fernando y MÈLICH, Joan-Carles (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. En: Revista Complutense de Educación, Vol. 11, Nº 2. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 59-81.
BESSE, Jean-Marie (2001). Decroly: una pedagogía racional. México: Trillas.
BOLIVAR, Carlos (1998) Aproximación a los conceptos de lúdica y ludopatía. Manizales. 5to Congreso Nacional de Recreación, noviembre 3 al 8.
DECROly, Ovidio (1929) Problemas de psicología y pedagogía. (Traducción de Rodolfo Tomás y Samper). Madrid: Francisco Beltrán.
DECROLY, Ovidio (1934). El niño anormal Estudios pedagógicos y psicológicos. (Traducción de Jacobo Orellana Garrido). Madrid: Librería española y extranjera Francisco Beltrán.
DECROLY, Ovidio (1935). La función globalizadora y la enseñanza. Bogotá: Ex-Libris.
DECROLY, Ovidio. BOON, Gerard (1965) Iniciación general al método Decroly. Buenos Aires: Losada.
DECROLY, Ovidio. BOON, Gerard (MCMXXII) Hacia la escuela renovada. (Traducción de Sidonio Pintado). Madrid: Ediciones de la Lectura.
DECROLY, Ovidio. MONCHAMP, Mlle (1928) Iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos. (Traducción de Jacobo Orellana Garrido). Madrid: Francisco Beltrán.
ECO, Umberto (1988). El nombre de la rosa. Bogotá: Printer.
FARINA, Cynthia (2009) Formación estética y políticas de lo sensible. En: Cartografias do Sensível. Brasil: Instituto Federal Sul-rio-grandense.
GAVIRIA, Nicolas (1967) Filosofía e historia de la educación. Bogotá: editorial Bedout.
HAMEIDE, Amélie (1932) El método Decroly. (Traducción de Sidonio Pintado). Madrid: Francisco Beltrán.
JAMIL, Carlos Roberto (2005) Del iluminismo de Rousseau a los días actuales En: Grandes pensadores. Historia del pensamiento pedagógico occidental. San Pablo: Papers editores.
JIMÉNEZ, Carlos (1998) Lúdica, cuerpo y creatividad. Pereira: Magisterio Colección Aula Alegre
LE BRETON, David (2009). El sabor del mundo: una antropología de los sentidos. Buenos Aires: Nueva Visión.
LUZURIAGA, Lorenzo. (1980). Historia de la Educación y la Pedagogía. Buenos Aires: Losada.
NOT, Louis (1994) Las pedagogías del conocimiento. (Traducción de Sergio René Madero). México: Fondo de Cultura Económica.
PAVITT. Nigel. Autor de la fotografía. Consultado el 20 de noviembre en: http://www.corbisimages.com/Enlargement/Enlargement.aspx?id=42-24765224&tab=details&caller=search.
SÁENZ, Javier (1997) Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946. Volumen 2. Bogotá: editorial Universidad de Antioquia.
SENNETT, Richard (2003) Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental. Buenos Aires: Alianza.
STEINER, Rudolf (2005) Arte y ciencia del arte. Buenos Aires: Antroposofía.
STEINER, Rudolf (2006). Teoría de los sentidos. Madrid: Rudolf Steiner S.A.
TABARES, Fernando (2005) El ocio como dispositivo de la potenciación del ser humano. En: 1er Congreso Departamental de Recreación de la Orinoquia. Villavicencio. Octubre 20 – 22.
VARELA, Julia (1997) Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Madrid: Morato.
VIGARELLO, Georges y otros (2006). Historia del cuerpo (III). El siglo XX. Madrid: Taurus.
VILELA, Eugénia (2000) Cuerpos escritos de dolor. En: Revista Revista Complutense de Educación, Vol. II, Nº 02, pp. 83-104.
WULF, Christoph. (2004). Antropología: historia, cultura y filosofía. México: Antrhopos.

Jean-Jacques Rousseau: cuerpo, educación y formación.

Perspectivas filosóficas, antropológicas y pedagógicas

Andrés Klaus Runge Peña
Docente de la Universidad de Antioquia.
Doctor en Ciencia de la Educación, Universidad Libre de Berlín
Grupo de Investigación:
Formación y Antropología Pedagógica e Histórica

Ilustración: Caspar David Friedrich.
Paisaje de invierno, 1811

Capítulo cinco

"El poder sentir eso que uno sabe o cree saber es el punto de partida de las estrategias que Rousseau desarrolla para sacar al hombre del modo de existencia de autoequivocación. Esas estrategias también tienen que ver algo siempre con los mecanismos del lenguaje y el significado; ellas apuntan, no obstante, hacia aquel ámbito liminar entre el cuerpo y la conciencia en donde se origina la ilusión de que un significado lingüístico se dejaría sentir y que la realidad de lo corporal se podría alcanzar. Para Rousseau no se trata entonces de una corrección inmediata de un error, sino de la destrucción de la ilusión de lo real que ha usurpado ese error".

Ch. Moser, 1993

1. Aspectos biográficos[46] sobre Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Jean-Jacques Rousseau nació en Ginebra, cuna del protestantismo, el 28 de junio de 1712. Diez días después de su nacimiento, su madre, Suzanne Bernard, murió por consecuencias del parto. Su padre, el relojero y maestro de danza Isaac Rousseau, asumió entonces su crianza. Muy temprano, sin cumplir todavía los ocho años, Rousseau tuvo sus primeros acercamientos al mundo de la literatura: las novelas que había heredado de su madre se convirtieron en la exigencia de estudio por parte de su padre. A la edad de diez años su padre lo internó en la casa del pastor Lambercier, en Bossey. Allí inició sus estudios de latín y se ocupó con el catecismo calvinista.

El 15 de marzo de 1728, Rousseau decidió dejar su lugar de nacimiento y emprender una nueva vida. Diez kilómetros más allá de Ginebra fue acogido por un párroco que le ayudó, inclusive con dinero. Éste le envió a Annecy, en donde la baronesa Françoise-Louise de Warens, una mujer de 29 años, divorciada y recién convertida al catolicismo, lo recibió.

Rousseau y la Sra. de Warens no tardaron mucho en lograr una mutua simpatía; inclusive se llegó al punto de que el mismo Rousseau comenzó a llamarla "mamá". La Sra. de Warens le dio dinero a Rousseau para que viajara a Turín. El 12 de abril de 1728 fue acogido en un auspicio y el 21 de abril decidió convertirse también al catolicismo. Fueron momentos en los que Rousseau empezó a preocuparse por desempeñar alguna profesión. Consiguió entonces un empleo como secretario del abad de Gouvon. Sin embargo, todo esto no duraría mucho: cinco meses después de haber ingresado al seminario de Saint-Lazare, en 1729, Rousseau fue despedido y devuelto a la Sra. de Warens, quien por aquellos momentos se encontraba alojada en Les Charmettes, un lugar en las cercanías de Chambéry.

Durante estos años Rousseau se dedicó, de un modo autodidacta, a las Ciencias Naturales, así como a la Filosofía clásica y de su tiempo. Leyó a Horacio, Virgilio, así como las versiones en latín de *los Diálogos* de Platón. Rousseau se ocupó también con pensadores como Pascal, La Bruyère, Fénelon, Locke, Malebranche, Leibnitz, Descartes, entre otros. El lapso de 1736 a 1741 llegó a ser, sin lugar a dudas, el momento más importante y determinante de toda su formación intelectual.

[46] Para un trabajo biográfico más extenso sobre Rousseau se pueden consultar, entre otros, a los siguientes autores: Cranston, 1991a, 1991b, 1997; Grimsley, 1983; Guéhnno, 1990; Holmsten, 1972, 1979; Leigh, 1990.

En agosto de 1741 Rousseau se marchó a Paris con el proyecto de un nuevo sistema de notación musical, con su comedia *Narciso* y con dinero para vivir aproximadamente tres meses. A pesar de las condiciones en que arribó, Rousseau no tardó en hacer carrera dentro de la sociedad parisina y presentó su nuevo proyecto de notación musical en la Academia de las Ciencias. A partir de 1742, Rousseau comenzó, así, a formar parte del grupo "selecto" de la sociedad parisina; esto le posibilitó entablar una pronta amistad con personajes tan reconocidos como Fontanelle, Grimm, Voltaire, Diderot, d'Alembert y Buffon. El éxito y reconocimiento de su carrera comenzó con sus piezas de teatro. En 1743 se estrenó su obra *Las musas galantes.*

Por esta época, Rousseau inició su vida amorosa con su criada Teresa Levasseur. Los cinco hijos producto de esta relación, que se extendió durante toda su vida, serían enviados posteriormente a un orfelinato. Luego Rousseau se justificaría de esta actuación en sus escritos autobiográficos. Según él, si un padre no está en condiciones de brindarles la educación debida a sus hijos, es mejor que los remita a las instancias más adecuadas para ello.

Para estos momentos Rousseau se volvió cada vez más prolijo en la escritura y su vida dio un vuelco. Producto de estos tiempos de efervescencia mental y de producción intelectual fueron sus *Fragmentos sobre la libertad* (1749) y su determinante *Discurso sobre las ciencias y las artes* (1750) —conocido como Primer Discurso—, con el cual logró el primer puesto en el concurso realizado, en aquel entonces, por la Academia de Dijon. Dicho concurso consistía en argumentar una respuesta a la pregunta de si el reestablecimiento de las ciencias y de las artes había contribuido a mantener o a corromper las costumbres. Una respuesta impactante, según le aconsejó Diderot, sería aquélla que no se orientara por el camino de la mayoría. En efecto, la respuesta a tal pregunta tendría que ser entonces un "no". Según Rousseau, y a propósito del concurso, fue en el camino hacia Vincenns cuando sufrió una especie de iluminación. En ese momento se le "revelarían" las ideas e imágenes a partir de las cuales le daría forma a su respuesta y que, posteriormente, entrarían a establecerse, también, como los cimientos de su pensamiento. El trabajo se envió a la Academia de Dijon en marzo y en enero de 1751 se publicó; éste alcanzó un éxito rotundo, a pesar de la manifiesta oposición de los censores.

Lo interesante es que Rousseau desarrolló en dicho discurso toda una crítica a la sociedad de su época y no en vano se le ha denominado por ello como el primer "teórico crítico" o "crítico de la cultura". Rousseau diagnosticó lo que no andaba bien de la sociedad de su tiempo y pensó, con pretensiones prácticas, en algo por hacer para que esa sociedad no permaneciese siendo lo que era: resultó posteriormente una propuesta de educación que, al menos en un principio, debería ser "disfuncional", es decir, obrar en contra de lo establecido. La antropología y pedagogía de Rousseau llevan a plantear una educación que no es sólo desarrollo sino también un proyecto de crítica a las instituciones del momento.

De esta época son también su composición *El adivino del pueblo* (1752), su *Prefacio* a *Narciso*, en el que arremetió en contra de la sociedad de su tiempo, y su escrito *Sobre el origen de las lenguas* (1753/1754). En 1755, Rousseau escribió para el mismo concurso su *Discurso sobre el origen de la desigualdad de los hombres* —conocido como Segundo Discurso— que, aunque no le dio de nuevo el primer lugar, sí suscitó una gran controversia. En él quedarían sentados los planteamientos de toda su antropología y de su proyecto pedagógico y político.

En este nuevo período su amistad con los enciclopedistas comenzó a deteriorarse. En 1756, Rousseau empezó a escribir su obra literaria *Julia o la nueva Eloísa*, que apareció publicada definitivamente en 1760. El éxito de la novela fue sin precedentes. En esta misma época Rousseau empezó a trabajar en su *Emilio o de la educación y en el Contrato social.* Estas dos obras serían prohibidas y quemadas en junio de 1762, después de causar una gran alarma entre filósofos y religiosos. Por causa de ellas, el mismo Rousseau se vio obligado a huir a Suiza el 11 de junio, pues había una orden de captura proferida en su contra.

A partir de entonces, Rousseau empezó a sentirse perseguido y su espíritu no encontraría reposo en ningún lugar y con ninguno de sus amigos. Después de pelearse con Hume en Inglaterra, Rousseau regresó a Francia en 1767 y en 1770 se estableció definitivamente en París. Rousseau buscó defenderse así de sus "enemigos" y el producto de ello fueron algunas cartas y los escritos de carácter autobiográfico: *Carta a Christophe de Beaumont* (1762), *Cartas escritas de la montaña* (1764), las *Confesiones*, que empezó en 1764 y terminó en 1771, *Rousseau juez de Jean-Jacques*. *Diálogos* (1776). Estos últimos trabajos, Rousseau, en una suerte de estado de delirio, intentó colocarlos en el altar mayor de Nôtre-Dame y consisten en un juicio ficticio que ya Rousseau había comenzado, de alguna manera, en sus *Cartas escritas de la montaña*. Rousseau emprendió su último trabajo, las *Ensoñaciones de un paseante solitario*, en 1776 y lo concluyó en 1778, poco menos de tres meses antes de su muerte.

La hipótesis sobre la naturaleza como marco de referencia para pensar los diferentes lugares que ocupa el cuerpo en la vida y la obra de Rousseau

En la historia del pensamiento occidental, la naturaleza, como problema filosófico, siempre ha sido un asunto difícil de tratar. El problema de lo natural en relación con el pensamiento occidental moderno remite indefectiblemente a autores como Rousseau. Como se sabe, lo natural, la naturaleza, jugó un papel central en la vida y obra de este autor. Por sus concepciones de la naturaleza, Rousseau es un punto de referencia inevitable, gracias a que con sus contribuciones fue posible darle nuevos estatutos a la discusión sobre la naturaleza, los que siguen siendo de relevancia para las discusiones actuales. Uno encuentra en Rousseau un concepto de naturaleza ligado a sus concepciones del lenguaje, de la historia y de la "moralidad", que evidencia connotaciones de importancia para la actualidad. Por

ello es importante trabajar en un primer momento el significado y alcances del concepto de naturaleza en la obra de Rousseau, para, a partir de allí, ver el papel que entra a jugar el cuerpo como parte de sus diferentes aportes. La concepción de naturaleza permite ver las diferentes orientaciones (filosóficas, antropológicas, literarias, pedagógicas) que toman sus reflexiones y hace explícito el lugar desde el cual es abordado el problema del cuerpo, su formación y su educación.

Así pues, no hay que pasar por alto los intentos —las "tentaciones materialistas" (Burgelin, 1973)— de Rousseau por establecer una nueva orientación del pensar frente al cartesianismo, a partir de la cual se pudiera establecer una especie de síntesis entre el pensamiento racional-metafísico, el materialismo francés y el empirismo sensualista anglosajón. Precisamente uno de los aspectos interesantes de esta particular postura dualista con respecto al hombre es que la *naturaleza* —corporal y sintiente— entra ahora a convertirse en el lugar de legitimación y en el punto de anclaje de la existencia humana; se trata ahora de concentrarse en ella y hacerla conceptualizable.

El problema de Rousseau

El pensamiento de Rousseau parte de un problema fundamental que, como él mismo lo relató, se le presentó en una visión y determinó toda su vida y pensamiento: dicha experiencia visionaria marcó profundamente la vida de Rousseau y, desde entonces, este autor no dejó de remitirse a ella como recuerdo o como inspiración. De esa manera surgió para Rousseau su *problema fundamental*, que le sirvió como orientación para su vida y pensamiento, a saber: en comparación con el estado originario de la humanidad, el hombre moderno se encuentra —al igual que sus instituciones— en un estado de corrupción y depravación. Con ello adquiere forma la hipótesis-ficción de un estado natural originario, del cual Rousseau comenzó a servirse para criticar a la sociedad y a las instituciones de su tiempo. Ésta es la hipótesis-ficción que está a la base de su *Discursos sobre las ciencias y las artes* de 1750, también conocido como Primer Discurso. Luego, en su *Discurso sobre el origen de la desigualdad de los hombres*, conocido como Segundo Discurso, desarrolla más la tesis sobre dos estados contradictorios del ser humano, pero ahora con mayor fuerza argumentativa y remitiendo a posturas antropológico-especulativas. Lo mismo hace en su *Discurso sobre economía política* del mismo año, en el que escribe: "El padecimiento humano resulta de la oposición entre nuestro estado y nuestros deseos, entre nuestras obligaciones y nuestras inclinaciones, entre la naturaleza y las instituciones sociales, entre el hombre y el burgués" (Rousseau, 1995, p. 239).

A partir de acá queda esbozado el presupuesto básico de una contradicción entre un estado natural y un estado social —cultural— en el hombre. Con ello el concepto de naturaleza adquiere un rol fundamental como concepto operativo crítico, que entra a funcionar *ex negativo* y que, de esa manera, se llena de contenido de cara a su opuesto y posibilita así la crítica y la reflexividad frente a las condiciones tiranas del presente.

Antecedentes del concepto de naturaleza en Rousseau

A pesar de que la naturaleza se constituye en el pilar fundamental de la doctrina de Rousseau, lo que este autor entiende por ella no se encuentra expresado de un modo claro y tampoco conceptualmente bien diferenciado. En su aspecto más fundamental se trata, ante todo, de un concepto de naturaleza que funciona como un principio metafísico[47] y ontológico, y que, en su sentido más fundamental, designa a lo "existente en su totalidad" (*Seiende im Ganzen*), es decir, el sistema ordenado del universo —por supuesto, creado por Dios. Como lo dice Grimsley: "Aunque la naturaleza es un principio crítico que nos permite ver cómo la vida actual está en discordancia con la naturaleza humana, en su sentido más profundo, también representa un principio ontológico y metafísico de significado más positivo, puesto que la naturaleza humana no puede ser comprendida adecuadamente a no ser que esté relacionada con una realidad todavía más fundamental, de la que es parte integrante" (Grimsley, 1977, p. 43).

Visto así, y en lo que respecta a su contenido, el concepto de naturaleza mantiene tanto su significado griego en tanto *physis*, que contiene en sí una "esencia", un "devenir" y un "crecimiento", así como su sentido latino en tanto *natura naturans*. Según esto, la idea de naturaleza en Rousseau no pierde ni su dinamismo ni su carácter constituyente. En este sentido, el concepto de naturaleza no deja de remitir especialmente a Aristóteles[48]. Como se sabe, para este último la esencia de las cosas, su naturaleza, no consiste en una idea trascendental de ellas —como para Platón—, sino que se realiza en el transcurrir sucesivo de sus manifestaciones. A este desarrollo de la naturaleza de las cosas, Aristóteles lo denominó "entelequia". La "entelequia" supone que a toda forma de desarrollo de una cosa le es propio una meta preestablecida, un telos. En otras palabras: la esencia o naturaleza de algo —es decir, un plan o programa previo, en potencia y por implementar— determina su desarrollo.

Lo que llama la atención del concepto de naturaleza[49] en Rousseau es que dicha *physis* pierde una de las cuatro causas (*causa fomalis, causa finalis, causa efficiens, causa materialis*) atribuidas por Aristóteles, a saber: la causa finalis. Nos las vemos con un concepto de naturaleza, especialmente de naturaleza humana, cuya entelequia se encuentra desligada de una teleología determinista, entendida como *fatum*, y de la doctrina religiosa del pecado original. Podemos afirmar que en Rousseau no hay un perfeccionamiento prescrito para el ser humano, no hay un *telos* claramente determinable. La naturaleza humana, vista acá como comienzo, como el *arché* del movimiento, y no como un destino insoslayable, es naturaleza incompleta, abierta, perfectible, tanto buena, como mala. En esa medida, aunque para Rousseau el hombre provenga de la naturaleza en tanto sistema ordenado que obedece a una voluntad inteligente que la anima y mueve —que ledio el primer impulso—, el

[47] Metà tà physikà podría ser acá lo que hay detrás de la naturaleza, que puede estar más allá de ella o al lado suyo, pero que no alcanzamos a ver.
[48] Cf.: Bieber, 1999.
[49] Cf.: Bieber, 1999.

comienzo natural del hombre deja de ser para este autor algo establecido como consecuencia del pecado original, y la realización y meta de su vida quedan a su propio arbitrio y elección. El mismo Rousseau dice al respecto: "Si el hombre es activo y libre, actúa por él mismo; cuanto hace libremente no entra en el sistema ordenado por la Providencia, y no puede imputársele [...] Ella lo ha hecho libre para que haga no el mal, sino el bien eligiendo. Le puso en situación de hacer esa elección empleando bien unas facultades de las que lo ha dotado" (Rousseau, O. C., T. IV, p. 587; 1998, p. 419).

Se trata de una naturaleza humana que *por naturaleza* y por las circunstancias deja de ser natural. La naturaleza del hombre, en tanto *naturaleza libre y perfectible*, deja así de estar amarrada a un *desarrollo natural* determinista y se convierte en proyecto humano, en biografía, en historia. De allí entonces que "ignoremos aquello que nuestra naturaleza nos permite ser" (O. C., T. IV, p. 281; 1998, p. 77). Expresado metafóricamente: Dios les corta los hilos a sus marionetas, para que éstas se puedan mover por su propia fuerza. El hombre se sale del orden creado y deviene en un ser "arrojado en el mundo", en agente libre y responsable de sí mismo. Se trata ahora de un ser activo y en libertad de elegir, cuyas acciones, en consecuencia, ya no se encuentran ligadas a una norma trascendental externa determinada sino a determinaciones históricas y concretas. De esta manera, con la "desteleologización" de su desarrollo —natural— el hombre comienza a escribir su propia historia, su propio destino. Por analogía con Dios, la naturaleza humana, vista acá metafísicamente, es para Rousseau ante todo una voluntad libre, activa, perfectible e inteligente.

Dimensiones del concepto de naturaleza

Como se dijo, el concepto de naturaleza en Rousseau no es muy claro ni desde el punto de vista conceptual ni en lo que respecta al contenido específico; por esa razón, remite a diferentes estados de cosas: en primer lugar, sirve para señalar, de un lado, una naturaleza por fuera del hombre, frente a él, independiente y no necesitada de él, es decir, una *physis*, el "contexto total de los fenómenos" (Spaemann), *ens creatum* o "sistema ordenado por la Providencia" (Rousseau) y, del otro, se refiere a la naturaleza *en* o *del* hombre, es decir, *"jene individuelle, durch Selbsterhaltungstrieb primär bestimmte Vermögensaustattung und Bedürfnisstruktur des Menschen"* (Spaemann, 1980, p. 59).

De esto último resulta, en segundo lugar, una nueva subdivisión, con base en la cual se concibe al hombre como un ser natural y como un ser cultural que lleva a hablar, en correspondencia con ello, de un estado natural y un estado social. La naturaleza sería acá un estado inicial del hombre —resultado de un ejercicio de abstracción racional— con respecto a su situación social actual.

Como se puede notar a partir de lo anterior, nos las habemos con tres estados de cosas diferentes que tienen que ver con la naturaleza: *la naturaleza misma, el estado natural del hombre y la naturaleza humana*. Pero la naturaleza humana, además, apreciada metafísica y antropológicamente, da pie también para otra diferenciación, a saber: aquella que tiene

que ver, por una parte, con la *naturaleza del hombre* o naturaleza humana (*conditio humana*), es decir, *la esencia que hace de él un hombre* (voluntad, libertad, perfectibilidad, entendimiento) y, por otra parte, con aquello en el hombre que lo hace parte del orden natural, es decir, *lo natural en el hombre* —sus disposiciones—, como por ejemplo, su condición de ser una criatura corporal, sintiente y sensitiva (*status naturae purae*). De estos estados de cosas referidos a la naturaleza, serán aquéllos que tienen que ver específicamente con el ser humano los que acapararán acá la atención (el estado natural —"primitivo"— del hombre, aquello que por naturaleza hace al ser humano humano y aquello natural en el hombre).

Recordemos que, para Rousseau, la naturaleza toma, en esto contextos de reflexión, el carácter, antes que nada, de una hipótesis más propia para "razonar sólidamente sobre el asunto" (*raisonner solidement sur la question*: Rousseau) que para establecer un "origen verdadero" (*véritable origine*: Rousseau). Es decir, que ésta funciona en este marco de discusión como un "principio claro y cierto que ninguna persona puede negar de un modo racional y que sirve de base a todas mis investigaciones" (O. C., T. III, p. 519). Vemos que se origina así un espacio de reflexión sobre el hombre abierto, secularizado y productivo, en el que el concepto de naturaleza entra a funcionar, más bien, como un principio argumentativo y a cumplir una función histórico-crítica. Por eso, la naturaleza acá, como naturaleza pensada, va a ser siempre una naturaleza *construida e imaginada*. La pregunta por la naturaleza, en especial por la naturaleza humana, queda abierta a la crítica y a la relativización histórica y social. Esto significa que, vista desde un "meta-nivel", la pregunta por el origen no puede ser ella misma originaria —entre otras cosas, porque para el mismo Rousseau la reflexión es una forma de depravación—. Lo que la naturaleza pueda significar pasa entonces a un nivel de segundo orden, a un nivel de reflexión *sobre* la naturaleza[50], que está abierto a la crítica, pero que, a su vez, presupone a la naturaleza como un significante confuso y no como una esencia para ser descubierta. La naturaleza, vista así, no puede ser nunca una naturaleza en sí.

Y aunque efectivamente Rousseau buscó hacer "legible" (*Blummenberg*) de un modo positivo esa naturaleza humana, sólo lo pudo hacer desde un lugar contingente e histórico. En esa medida, el hombre no resulta ser más que el producto de sus propias construcciones y, por ello, se encuentra siempre en un punto de tensión y de peligro permanente: él mismo es el único que está en condición de *renaturalizarse o desnaturalizarse* (Derrida, 1971). Con ello quedan aseguradas una "apertura" frente al transcurrir del tiempo y una visión del hombre como un ser contingente e indeterminado. En la medida en que para Rousseau el hombre es el único que se puede ir en contra o a favor de sí, entonces éste se ha de ver en la permanente tarea de reencontrar su puesto en el mundo. Relatividad, historicidad, reflexividad, perspectividad comienzan así a tener un gran influjo sobre la reflexión antropológica.

[50] Cf.: Gebauer y Wulf, 1998, p. 58.

Si volvemos nuevamente sobre nuestro punto de partida, a saber: a la idea de naturaleza con sus diferentes dimensiones, pero ahora desde una perspectiva antropológica en sentido amplio (filosófica, social, pedagógica), podemos ver cómo toma el pensamiento de Rousseau dos caminos principales: el primero, orientado hacia el estado natural del hombre y, el segundo, orientado hacia la naturaleza humana.

Orientación hacia el estado natural del hombre

La meta principal de Rousseau con la orientación hacia el estado natural del hombre es la de describir —reflexionar filosófica y antropológicamente— el proceso histórico de la etapa del hombre natural o "primitivo" al hombre social o civilizado (al hombre entre los hombres). Acá se pregunta por la génesis del individuo social y de la sociedad en el marco de una filosofía de la historia y de una crítica a la sociedad, que sirven para especular sobre el paso del hombre solitario al hombre entre los hombres y para analizar y criticar la artificialidad y desigualdad de este último. El procedimiento para ello es dudar y criticar lo que el ser humano como ser cultural y social es, teniendo como punto de contraste la hipótesis-ficción de un estado natural. De ello resulta un programa prospectivo, como representación, de cómo podría organizarse nuevamente de una manera armónica a los seres humanos en la sociedad (contrato social).

La naturaleza se debe concebir, entonces, como un punto cero con un carácter a-histórico o trans-histórico con respecto a la historia humana, que, a su vez, sólo se puede proponer, como bien lo tenía en mente el mismo Rousseau, de un modo hipotético-ficcional. Como se puede deducir de acá por su sentido, el "concepto del 'estado de naturaleza' es, sin lugar a dudas, mucho menos fundamental que la naturaleza metafísica del orden universal, o la naturaleza ideal del ser humano pleno" (Grimsley, 1977, p. 44). La naturaleza debe fungir como un punto cero hipotético sin historia, a partir del cual la historia humana misma puede tener lugar, es decir, como un fundamento no seguro del que, no obstante, todo debe partir. La eliminación de todo lo histórico de esta hipotética naturaleza originaria del hombre significa, desde otra perspectiva, que el hombre sólo puede ser comprendido y conceptualizado históricamente[51], es decir, en las formas fácticas en que se realiza su perfectibilidad.

Orientación hacia la naturaleza humana Rousseau y el problema de la mismidad corporal

El propósito de la segunda orientación es el de analizar los rasgos fundamentales de la existencia humana. Más específicamente: se trata de indagar, de una parte, por lo natural en el hombre, por lo que lo liga a la naturaleza (sensibilidad, existencia sensible) y, de la otra, por la naturaleza del hombre, por su esencia (libertad, perfectibilidad). La reflexión

[51] No se trata del mito de la edad de oro o de una nostalgia por el pasado, como muchos sostienen, sino de la necesidad que hay, en un estado presente, de plantear un referente crítico que permita efectivamente cuestionar el estado actual de la sociedad. Sólo una mirada al pasado hipotético, que se sirve de una actitud crítica, puede poner al presente un movimiento reflexivo y de cambio.

toma la forma, por un lado, de una especie de "filosofía de la existencia" (Burgelin) o de la vida, en la que la pregunta fundamental es aquélla que remite implícita o explícitamente a la mismidad, al *moi*, al modo de ser más inmediato e íntimo, y se culmina con su búsqueda. De lo que acá se trata es de que, por medio de un proceso intuitivo y una autoobservación de su propia interioridad, el hombre pueda encontrar en él la "naturaleza" que le es propia, para así, de este modo y por sí mismo, sacar a la luz las formas fundamentales de lo humano: aquello que cuenta indubitablemente como lo más importante de su existencia. Se trata de analizar entonces la *mismidad* de un modo tal que sólo quede aquello que le es propio y que le sea "natural". Las experiencias de sí y las vivencias se convierten acá, por lo tanto, en las mejores fuentes de saber, y la propia mismidad —sensible y corporal— en el objeto de indagación más adecuado.

En este proceso entran a vincularse las formas de vivenciamiento y experimentación de determinados sentimientos, así como la actitud frente a sí mismo que parte de tales afectos. Y, como es de esperarse, estos asuntos no son, de ningún modo, fáciles de describir con enunciados objetivos y generales. Por eso, desde esta perspectiva, la naturaleza en mí no es sólo para ser observada como algo puesto al frente, sino para ser auscultada, para ser vivenciada y traída de adentro hacia afuera, como sucede en algunos pasajes de las *Ensoñaciones de un paseante solitario*. De allí que, en vez de ser conceptualizada de un modo puramente objetivo y sistemático, la naturaleza interior (la mismidad corporal y el mundo de los sentimientos y emociones) pase a convertirse en el contenido de un discurso estético-narrativo que se acerca a ella por medio de rodeos literarios. Mirémoslo en sus palabras: "¿qué soy yo? He ahí lo que me queda por averiguar. Por desgracia, tal búsqueda debe ir precedida de una ojeada sobre mi posición. Ésta es una idea por la que necesariamente debo pasar para llegar de ellos a mí. Hace quince y más años que estoy en esta extraña posición, y aún me parece un sueño. Siempre imagino que una indigestión me atormenta, que duermo un mal sueño y que voy a despertarme aliviado de mi pena volviendo a encontrarme con mis amigos. Sí, no hay duda, sin percatarme, he tenido que dar un salto de la vigilia al sueño, o mejor, de la vida a la muerte. Sacado no sé cómo del orden de las cosas, me he visto precipitado en un caos incomprensible en el que no percibo nada de nada; y cuanto más pienso en mi situación presente menos puedo comprender dónde estoy" (Rousseau, O. C., T. I, p. 995; 1988a, p. 27-28).

Acá el centro o principio de organización es el sujeto, pero concebido como existencia sensible. Al igual que otros románticos, Rousseau concibió al sujeto individual como el punto de vista desde el que había de considerarse el mundo, pero para ello asumió la vía de la introspección. De modo que el tema de la literatura o las narraciones no suele ser el tema externo sino la vida íntima del sujeto, no en el marco de un yo racional fuerte sino de un sujeto sensible. El espacio de esa existencia sensible se hace cada vez más difícil de conceptualizar. De modo que los ejercicios narrativos de Rousseau por dar cuenta de ello son, al mismo tiempo, los procesos formativos del sujeto autor por construirse a sí mismo: en la perspectiva de la formación, es el esfuerzo de sobrepasar la conciencia cartesiana de

sí mediante los poderes de la imaginación y la sensibilidad, es decir, mediante un ejercicio de introspección y reconstrucción de las vivencias del sujeto.

De otro lado, y en un sentido ya más concreto, la reflexión se torna también en una antropología sensualista y genética que rastrea el devenir del hombre, mientras lo hace, a su vez, objeto de especulación dentro de un proyecto pedagógico. Desde el punto de vista de una Antropología Pedagógica, la naturaleza humana representa acá un punto de partida, pero, igualmente, una razón para la transgresión y superación de lo dado. La naturaleza se convierte en el parámetro para un proyecto "conforme al de la naturaleza misma"[52]. Por eso, al tenerse el estado actual del hombre por una situación infortunada y al contarse con la libertad y perfectibilidad como sus características esenciales, a éste se le presenta con ello la posibilidad de volverse más consciente y activo frente a su propia situación, es decir, de volverse más reflexivo y, en consecuencia, de hacer un alto en el proceso de degradación en el que se encuentra, para así proponer nuevos estados como resultado de la crítica a los aspectos problemáticos del presente. La reflexión sobre la naturaleza, vista desde esta perspectiva, tiene efectos desestabilizadores y un alto potencial crítico y constructivo. De conformidad con estos criterios, la reflexión antropológico-pedagógica adquiere un doble carácter: mientras que es antropología positiva, por un lado, se convierte en crítica antropológica, por el otro.

En síntesis, basado en su método genético-especulativo[53], Rousseau articula la filogénesis y la ontogénesis del hombre en la naturaleza corporal-sintiente como punto de partida. Por eso, Taylor habla de que Rousseau se enmarca dentro de *una teoría expresiva de la naturaleza como fuente*: "Las teorías expresivas de la naturaleza como fuente desarrollan su propia concepción de la historia y de las formas narrativamente descriptibles de la vida humana, tanto en atención a cómo se despliega la vida del particular en dirección hacia el autoconocimiento, como en atención a cómo esa vida se acomoda en toda la historia de la humanidad" (Taylor, 1996, p. 676).

Rousseau y el problema de la mismidad corporal

Cabe resaltar que la orientación del pensamiento de Rousseau conforme a la naturaleza lleva a un momento de tensión de importancia en la historia del pensamiento moderno: en la medida en que no deja de reconocer el dualismo antropológico, ni lo natural como fundamento de la existencia, este autor se ve en la tarea de anclar "lo espiritual" en alguna parte. Es decir, que ya desde esta perspectiva ni el cuerpo ni el espíritu pueden ejercer sus funciones de un modo separado, como era el caso de Descartes. Con ello, Rousseau le da

[52] Emilio sería precisamente en este caso la construcción hipotética producida por la razón y la imaginación como una segunda naturaleza (natura naturata). Acertadamente lo dice Buck: „La forma de 'Emilio' es la aplicación adecuada que resulta para Rousseau de un nuevo concepto de 'teoría' antropológica y ética y de su relación con la praxis histórica. La teoría de la praxis vale desde ahora en adelante, ya no más como simple materialización de la praxis; ella tiene también que inaugurar la praxis a partir de sí misma, entre otras cosas, mientras muestra que lo exigido por ella marcha realmente si sólo se lo quiere de un modo corrrecto y si se pone en marcha" (Buck, 1984, p. 122).

[53] Cf.: Rang, 1965.

entonces una especie de *giro naturalista* —aristotélico— al planteamiento antropológico de aquél. De allí que, no sin contradicciones, aparezca un concepto de alma o de sustancia espiritual que, por un lado, no deja de remitir a Descartes y a la tradición religiosa, pero que, por el otro, comienza a verse como impulso vital, como voluntad libre. Este punto de tensión en la teoría se podría localizar en la concepción del "*amour de soi*", pues éste lleva en sí dos componentes o principios, a saber: un "ser sensible" y un "ser inteligente". De acuerdo con lo anterior, el amor a sí aparece, por un lado, como fundamento de la naturaleza humana, como impulso inteligente y libre, pero, a su vez, consiste en un impulso o instinto natural. O mejor: el amor propio se constituye para Rousseau en el fundamento, punto de despliegue o principio activo de las tendencias corporales y espirituales del hombre. Lo interesante, en todo caso, es que con ello el alma ya no puede ser vista como algo situado radicalmente por fuera del mundo físico y corporal, sino como tomando parte en él. Aunque inmortal, el alma, siguiendo a Aristóteles, se convierte para Rousseau en la "entelequia" del cuerpo natural. Ésta queda entonces como principio activo anclada en la voluntad en tanto potencia y en tanto movimiento espontáneo y libre. El "cogito" queda supeditado así a un "puedo corporal y sensible" más fundamental: "Cuando se me pregunta cuál es la causa que determina mi voluntad, pregunto a mi vez cuál es la causa que determina mi juicio; porque es evidente que esas dos causas son sólo una, y si se comprende bien que el hombre es activo en sus juicios, que su entendimiento no es más que el poder de comparar y juzgar, se verá que su libertad no es más que un poder semejante o derivado de éste [...] ¿Cuál es, pues, la causa que determina su voluntad? Su juicio. ¿Y cuál es la causa que determina su juicio? Su facultad inteligente, su poder de juzgar: *la causa determinante está en él mismo*[54] [...] El principio de toda acción está en la voluntad de ser libre [...] El hombre es, por tanto, libre en sus acciones y, como tal, está animado de una sustancia inmaterial: es mi tercer artículo de fe" (Rousseau, O. C., T. IV, p. 586-587; 1998a, p. 418-419).

Se puede ver en Rousseau entonces los primeros pasos de una antropología de la "incorporación" (Csordas), es decir, de una antropología que parte de la experiencia corporal como fundamento existencial de la mismidad y de la cultura[55]. Se trata de una suerte de antropología secular, que se ocupa del ser humano pero que lo concibe, ante todo, como un ser libre-actuante, sensible y natural. Un ser humano corpóreo-situado y corporalmente ligado y puesto en relación con el mundo. Al respecto dice Rang: "Frente al problema de la teoría del conocimiento sensualista se pasó por alto el problema, detrás de ello, de una antropología sensualista, a pesar de que ya se hace visible en Condillac y domina el pensamiento de Rousseau: *la sensation* no como percepción del objeto, sino como estado espiritual del sujeto. Mientras el sensualismo proveniente de allí está orientado hacia la comprensión (*Erfassung*) del mundo y trata sobre el fundamento y carácter sensorial de

[54] Las cursivas son del autor del capítulo.
[55] Cf. Csordas, 1990.

nuestro conocimiento (percepción, representación, formación de conceptos), el sensualismo antropológico parte del yo" (Rang, 1965, p. 178). Vista así, el alma aparece en un proceso de "corporalización", pasa a verse más como potencia y como impulso vital. El alma se vuelve, en este sentido, en la versión corporalizada de la "physis". Precisamente en el caso específico de Rousseau, el alma comienza a situarse en la voluntad y capacidad de actuar. Ésta es el impulso vital que pone en movimiento al cuerpo.

La antropología y pedagogía rousseaunianas, respectivamente como analítica y programática del hombre natural, arrancan con un cuerpo fungiente, sintiente y situado. Según este modo de reflexión, el cuerpo no sólo adquiere el estatus de presupuesto fundamental de la existencia humana sino que entra a desempeñar también un papel de gran importancia como referente para la crítica social. Como se mencionó anteriormente, Rousseau se puso en contra de las pretensiones de una filosofía de la razón, criticó fuertemente el distanciamiento del hombre frente a la —su— naturaleza y abogó por un proceso combinado de teoría y vivencias, y con todo ello hizo evidente, además, una nueva forma de *malestar —corporal— interno* frente al mundo, frente a la sociedad y frente al pensamiento. Debido a esto, Rousseau buscó hacerse a un espacio propio con sus reflexiones. Son todos estos aspectos los que dan motivo entonces para afirmar el gran papel cumplido por la corporalidad vivida, padecida, pensada y tenida en este autor. Veamos el siguiente cuadro en el que se esquematizan las búsquedas de Rousseau y que remiten a la naturaleza y al cuerpo de acuerdo con diferentes dimensiones:

CUADRO GENERAL DE LAS BÚSQUEDAS DE ROUSSEAU	
Problema: el hombre actual se encuentra en un estado de corrupción y depravación	
HISTORIA DEL CORAZÓN HUMANO (Génesis del individuo)	**HISTORIA DE LA HUMANIDAD** (Génesis de la sociedad)
(Método hipotético-especulativo-genético) **NATURALEZA** (Principio crítico, pedagógico, antropológico, ontológico y metafísico) **ESTADO NATURAL** (Hipótesis-Ficción) **ORIENTACIONES:**	

hacia la <u>naturaleza humana</u>	**hacia el <u>estado natural del hombre</u>**
Propósito: analizar los rasgos fundamentales de la existencia humana (lo que hace al ser humano, humano y lo natural en el hombre) **Objeto**: LA CONDITIO HUMANA **Pregunta**: por la naturaleza humana, por lo natural en el hombre y por la génesis del individuo	**Propósito**: analizar el proceso histórico desde la fase del hombre natural o primitivo hasta el hombre social y civilizado **Objeto**: EL HOMBRE NATURAL, PRIMITIVO, SALVAJE Y EL HOMBRE SOCIAL **Pregunta**: por la génesis del individuo social y la sociedad

(Vicario) como Filosofía del *sentio*	**(Emilio) como Antropología sensualista y genética**	**(1er y 2do Discurso) como Teoría Crítica de la Sociedad**
Discurso metafísico sobre la *res* sensible y el sentimiento de la existencia **Puedo corporal teorizado**	Discurso positivo sobre la génesis del niño, del hombre y de la mujer **Cuerpo por educar/potenciar**	Discurso socio-crítico sobre el hombre primitivo y el hombre social **Cuerpo socio/crítico**
(Ensoñaciones) como intento de descripción del *sentio* **Cuerpo fungiente descrito**		
(Confesiones y Diálogos) como narración de lo vivido, de lo sentido y lo padecido **Cuerpo fungiente y vivido**		

	(Contrato social y Eloisa) como discursos sobre la virtud y la armonía **Cuerpo como imagen** de virtud y como metáfora de armonía social	

2. El cuerpo multivalente y sus registros en la obra de Jean-Jacques Rousseau

Como venimos diciendo, para mirar el papel que cumple el cuerpo en la obra de Rousseau es necesario considerar un contexto filosófico, antropológico y pedagógico más amplio en el que aquél se evidencia en diferentes dimensiones y con diferentes propósitos. Es decir, que el cuerpo en Rousseau aparece de diferentes maneras y en diferentes niveles de conceptualización. Y es esto, precisamente, lo que hace interesante a este autor, considerado como la apología a la ambivalencia. Como lo dice Röhrs: "*...tanto la vida como también la obra están sujetos a una dialéctica estrecha en esos dos polos*: *Con ello se expresa una posición de la existencia que no se forma en una confrontación exacta con las particularidadesde la realidad empírica. Resaltando de la profundidad de la vida, vivencias y contemplación propias, se vuelve la relación inmediata con esa realidad en algo histórico*" (Röhrs, 1993, p. 28). La coherencia de Rousseau radica precisamente en su ambivalencia.

Siendo coherentes con ello, la pregunta por el cuerpo en su obra debe mostrar los diferentes sentidos que este toma, de acuerdo con los registros y tipos de texto en los que se tematiza. El cuerpo en Rousseau no se puede asir solamente desde un solo punto de vista, por ejemplo, como parte de un discurso conceptual y sistemático, como sería el caso para el cuerpo en el *Emilio o de la educación o en sus Discursos*. Existe otro tipo de escritura y de registro del cuerpo como, por ejemplo, la que tiene que ver con la literatura y con las narracionaes autobiográficas, en las que es posible ver cómo ese cuerpo vivido y padecido o "fenomenal" (Merleau-Ponty) "vuelve a presionar a través de la representación y luego rehabilitado dentro del modelo y de la distribución o un modo de discurso que sólo readmitirá el cuerpo al costo de su figuración, finalmente, no en el habla, sino en el texto" (Barker, 1995, p. 94). Es decir, que el cuerpo en la obra y vida de Rousseau es también carne hecha palabra. En Rousseau aplica bien la cita de O'Neill cuando dice: "El verdadero filósofo tiene su filosofía en lo huesos, pero éstos no son los huesos de un hombre muerto. Filosofía es su vida, la carne de su pensamiento a través del cual él está abierto a los pensamientos de otros pensadores, expuesto a sus estados de ánimos y tiempos, mientras todavía pertenecen a sí mismo. La tradición en la que vive avanza mediante una 'transmisión poética' entre lo universal y lo particular, entre él y cada hombre" (O'Neill, 1989, p. 94).

Así, aunque permanece como presupuesto fundamental de nuestra existencia, aunque está ahí como trasfondo "invisible" (Merleau-Ponty, 1986) y aunque igualmente se resiste a una definición última, el cuerpo sólo aparece como silenciado y como hablado. En ese juego constante de conceptualización e inconceptualidad, el cuerpo sólo logra evidenciarse de un modo limitado como construcción histórico-social, lo cual permite, a su vez, que se lea como "texto", aunque no se reduzca a ello. Lo interesante con Rousseau para nuestro caso es que queda claro que acceder a un cuerpo en sí, en el sentido de Kant, es imposible epistemológicamente hablando. Y, en ese sentido, aunque el cuerpo aparezca hablado, vuelto palabra, no queda duda de que se resiste a ser definido en y por medio del texto. De

allí, entonces, que las formas de manifestarse, de resistirse, de ocultarse no sean *per* se unívocas. Rousseau es precisamente un ejemplo dentro del pensamiento y de las formas de vida en Occidente en el que se introduce la dimensión de lo corporal como parte fundamental de lo humano, pero que no se reduce ni a una perspectiva idealista ni materialista y se introduce con ello, más bien, una situación ambigua: precisamente la del cuerpo (*Leib*) —por ejemplo, en un sentido fenomenológico—.

Muchos de los trabajos de Rousseau se presentan como una suerte de "otra cara de la razón pura" (Böhme y Böhme, 1985): la imaginación, las experiencias corporales, los sentimientos, vivencias y la relación *aistésica* (Aisthesis) con el mundo que se da, por ejemplo, al narrar sus caminatas, sus visiones o su malestar interior; todo ello se constituye en la fuentede lo que Rousseau produce, escribe y captura como vivencia. Como lo dice Kamper: "*Sólo bajo la condición de un cuerpo contingente puede el sinsabor de la razón dominante evadirse de las sombras del poder y tornarse en crítica de sí misma*" (Kamper, 1990, p. 44). Rousseau manifiesta en sus escritos la violencia que ejerce el pensamiento sobre el cuerpo y sus vivencias. Es más, Rousseau piensa porque vive-su-cuerpo y porque, de cierto modo, desconfía además de la razón descorporalizada[56].

A diferencia de Descartes y de Kant, en Rousseau la propuesta de pensar el cuerpo no aparece como "*desembodied thinking*" (pensar descorporalizado) (Barker, 1984): no se trata del programa de ideas claras y distintas. De allí que en sus escritos juegue un papel importante la imaginación y la capacidad de hablar sobre sus propias experiencias. Rousseau se acomoda, por tanto, más a una "imaginación reflexiva" como posibilidad de producción de saber. Con ello se distancia de los filósofos de su tiempo, que sólo hablan por "amor propio" y no a partir de un "experiméntate primero a ti mismo". En Rousseau, especialmente en sus *Confesiones*, se hace manifiesto un pensamiento que difícilmente se puede separar del sentimiento y de las vivencias corporales. Se trata de la narración de una experiencia de sí, a modo biográfico, que tiene como base la propia corporalidad, un yo-sensitivo (experiencias corporales, afectivas y pre-reflexivas) a partir del cual se desarrolla lo que podríamos denominar un "conocimiento visceral".

En sus escritos autobiográficos, Rousseau *vive o se acuerda* de su cuerpo vivido. Es una forma de literatura en la que, por primera vez, el yo se vuelve objeto de una pregunta constante acerca de su particular constitución. Concordamos con Starobinski (1971) cuando plantea que Rousseau es coherente y que sus trabajos hay que mirarlos siempre de acuerdo con una sistemática coherente, a pesar de los diferentes niveles de su discurso. Hay, pues, los mismos pensamientos orientadores, sentimientos, esquemas y modelos dinámicos en los que el cuerpo ocupa un lugar privilegiado. Mediante los ejercicios escriturales de autoexpresión y de autojustificación, Rousseau busca mostrar el cuerpo, sus pasiones, sentimientos, experiencias, sensaciones en su pureza, en su autenticidad. La intención es hacer desaparecer

[56] Cf.: Linsen, p. 48.

el límite entre un adentro y un afuera, por medio de la escritura, de volver el texto carne, pero de volver también la carne texto. En la escritura de Rousseau se neutralizan las impertinencias del cuerpo y las sobreexigentes pretensiones de claridad de la lengua. La imaginación productiva entra a mediar la tensión entre "carne" y "palabra".

Es el exceso carnal el que se convierte en lenguaje, arte, novela, objeto temático. La literatura sólo puede llevarlo al lenguaje por medio rodeos de, de parábolas. Siempre se hace necesaria una elaboración que obligatoriamente se sintetiza en el texto. Las reacciones corporales experimentadas hacen que Rousseau se haga más consciente de quien es él, de su posición social, de sus potencias, de sus limitaciones, de sus fantasías y deseos. La introspección y la autoexpresión buscan mostrar "el cuerpo desmesurado en la mesura de la-escritura". Rousseau buscó desesperadamente traer a la palabra el potencial fluctuante de su propio modo de ser (*eigene Seins-Modi*). Esto no lo logró en las *Confesiones* y lo hizo extenso a sus *Diálogos y Ensoñaciones*. Esta estrategia, no obstante, falla, y Rousseau no es consciente de ello, ya que el lenguaje tiraniza, enmarca y aprisiona el cuerpo-vivido y la imaginación. El lenguaje ejerce una violencia sobre el cuerpo, pero no lo desaparece, ni lo domina. El cuerpo es la conciencia de él. El cuerpo, por tanto, permanece sin palabra en el habla sobre él. La literatura sólo puede llevarlo al lenguaje mediante parábolas y rodeos. De todas maneras, como lo dice Hart-Nibbrig: "el cuerpo es la conciencia de él. Yo soy un cuerpo, yo no tengo un cuerpo. El escándalo teórico consiste en que el cuerpo mismo permanece sin palabras en el discurso sobre él" (Hart-Nibbrig, 1985, p. 18).

El "carácter de acontecimiento" de la corporalidad se pierde por una escritura lineal y racional sobre el cuerpo mismo, mediante la cual se le busca dar una cierta coherencia. Rousseau, en cierto sentido, cree poder justificar la insondabilidad de su cuerpo vivido en el lenguaje. Pero ante esta imposibilidad, sus reflexiones y meditaciones entran en un recorrido infinito: lo vivido, después de todo, no es apresable tal cual en lo dicho. La alienación del cuerpo en Rousseau tiene lugar en un movimiento contrario que tiene el mismo resultado: Rousseau no busca abstraerse de su cuerpo sino mostrarlo sinceramente —como sería el caso de sus cartas a Malesherbes— por medio del texto, sin saber que esto lleva ya a un extrañamiento. A pesar de ello, la escritura se deviene como resultado de un *embodied thinking* que procede anticartesiana y antikantianamente. Con Rousseau se confirma una de las tesis fundamentales de la Fenomenología, según la cual se sostiene que el mundo no viene dado primordialmente gracias a un cogito descorporalizado, sino a un sujeto-encarnado (*Subjektleib*). Por medio del cuerpo se experimenta la espiritualización de la materia y la materialización del espíritu. Ya Rousseau advertía de lo problemático de reducir esa "*maniere d'être interieur*" (Rousseau), para igualarla al concepto de conciencia (*Bewußtsein*) o al de "*gedankliche Reflexion*"; con ello tan sólo se conseguiría una reducción fatal del espectro de experiencias, que se articula fundamentalmente en torno al cuerpo con sus vivencias. Por eso, el lema de las *Confesiones* sería el que el "ser interior" del sujeto debe ser entendido como la interacción conjunta de múltiples modos de existencia. Así, el cuerpo aparece como un residuo de irracionalidad, como productor de ambivalencias,

como un otro que hay que justificar y, por ello, al programa de una escritura racionalista no le queda más que buscar hacer similar aquello contra lo que combate, para así superarlo y superarse[57]. En suvida y pensamientos ambivalentes, el cuerpo hace manifiesta su ausencia por medio de su presencia literaria. El cuerpo aparece como cuerpo imaginado y la escritura se convierte en un vehículo de las pasiones del cuerpo.

Venimos diciendo que la obra de Rousseau no se puede concebir como el gran ejercicio de sistematización de un pensamiento. La diversidad de estilos escriturales y el carácter asistemático de la obra misma ponen al intérprete frente a una toma de decisión. Para este caso hemos optado por una propuesta de reflexión sobre el cuerpo en Rousseau, que se organiza en relación con su problema fundamental, a saber: la naturaleza. Proponemos, entonces, una tematización del cuerpo en Rousseau en relación con el estado natural del hombre y en relación con la naturaleza humana que ha de atender, además, a las formas escriturales por las que opta el autor mismo y en las cuales se manifiestan esas pretensiones de apresar todo eso que le es más cercano —el sentimiento, la existencia, el sentimiento de sí, etc.—, pero que es, a su vez, más difícil de articular.

El cuerpo en relación con el estado natural del hombre

El siguiente apartado se desarrolla en torno a la pregunta por el papel que el cuerpo juega en los primeros discursos de Rousseau, es decir, su *Discurso sobre las ciencias y las artes* (1750), su *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (1755) y su *Ensayo sobre el origen de las lenguas* (¿?). Desde un principio hay que dejar claro, sin embargo, que el cuerpo, en un sentido puramente literal, no tiene a primera vista, como *objeto temático*, un lugar sobresaliente en estos escritos, que se pueden considerar también como socio-críticos. Es decir, que si bien en estos primeros escritos Rousseau no esboza algo así que pudiera denominarse como una teoría explícita o sistemática del cuerpo como condición de posibilidad para el surgimiento de lo social, no obstante, sí se puede ver una serie de aspectos que remiten al cuerpo, así sea de un modo implícito o figurado, y que le sirven a este autor como un soporte para describir, de un lado, el proceso de socialización de los hombres y para llevar a cabo, de otro lado, el ejercicio crítico frente a la sociedad y a las costumbres de su época. Al vincularse con lo natural, lo pre-social y lo pre-lingüístico, la corporalidad aparece como un topos, al que se remite con bastante frecuencia en dichos escritos. La corporalidad se hace legible, entonces, a partir de ciertas situaciones, escenas figuradas, imágenes, referencias y contextos que, a pesar de no estar elaborados con profundidad en torno a aquélla, ellos muestran cómo, de un modo u otro, efectivamente muchos aspectos que tienen que ver con el cuerpo entran a desempeñar un papel determinante en las argumentaciones de Rousseau.

[57] Cf.: Kamper, 1988, p. 15.

Si Rousseau parte de un hombre natural y en un estado natural, entonces la corporalidad, vista en términos generales, debe aparecer en la obra de este autor como uno de las condiciones fundamentales para el surgimiento del hombre social y, en ese sentido, como el presupuesto indispensable para el proceso de acceder a la razón y a la cultura. Pero, de otro lado, ésta también se constituye implícita o explícitamente en un referente de comparación, que permite explicar y criticar el proceso de constitución del hombre en sociedad y a la sociedad misma. El argumento fundamental en el que Rousseau se basa para darle realización al ejercicio de la crítica social consiste en suponer que en la constitución y tratos para con el cuerpo se encuentra reflejada la decadencia de la sociedad. Y así lo ratifica el autor: es precisamente en "esos cambios sucesivos de la constitución humana donde hay que buscar el primer origen de las diferencias que distinguen a los hombres" (Rousseau, O. C., T. III, p. 123; 1980, p. 194). Para poder establecer las posibles diferencias entre los hombres, hay que darles entonces una mirada crítica, en primera medida, a los cambios en la constitución de los cuerpos y a los diferentes usos, hábitos y tratamientos que se le han dado a estos últimos. Dicho con otras palabras, son las diferentes formas en las que se ha realizado la *perfectibilidad corporal* —con sus condicionamientos ambientales, geográficos, históricos y sociales— las que hay que rastrear para ver en ellas las primeras causas de la desigualdad entre los hombres. Así, mientras "mientras unos se perfeccionaban o deterioraban, y conseguían diversas cualidades buenas o malas que no eran inherentes a su naturaleza, otros permanecieron mucho más tiempo en su estado original" (Rousseau, O. C., T. III, p. 123; 1980, p. 194).

Rousseau presupone con ello, en primera medida, una *plasticidad y formabilidad* del cuerpo, que permite que éste pueda ser cambiado y moldeado con los usos, con los que Rousseau denomina gustos de edad, de sexo, de temperamento, de situación, etc[58]. Estos aspectos se encuentran determinados, en gran parte, por circunstancias fortuitas y por condicionamientos geográficos, sociales e históricos. Visto así, no es exagerado concebir el cuerpo como una "gran tecnología" en el sentido de Mauss, ya que son básicamente los usos implementados socialmente —por ejemplo, por medio de la educación, de la cortesía— los que lo han cambiado sustancialmente. Y Rousseau ve eso con claridad, ya que muchas de las diferencias que se tienen por naturales, en realidad, son el producto del "hábito" ("*habitude*") (Rousseau) y de los "diversos géneros de vida" ("*divers genres de vie*") (Rousseau) de los hombres. Para Rousseau, el cuerpo se constituye entonces en una "superficie" de inscripción de los sucesos y acontecimientos pasados, y de los diferentes hábitos establecidos socialmente. Por eso, el cuerpo debe permitir poder dar cuenta de ese paso del hombre natural al hombre entre hombres y de lo natural a lo social. De todas maneras, para dar cuenta de estos cambios en el hombre, Rousseau no desarrolla una suerte de anatomía comparada o algo parecido sino que trata de ir más allá, a un punto cero, sirviéndose de un procedimiento genético-especulativo. El papel blanco al que Rousseau

[58] Cf.: Rousseau, O. C., T. II, p. 1329.

llega es un hombre natural, es decir, pura corporalidad sensible y perfectible, sin ningún tipo de inscripción social, salida solamente con el sello divino. Desde el punto de vista socio-genético, este punto cero, no obstante, sólo puede ser planteado especulativamente como algo hipotético. La regla metodológica que Rousseau usa consiste entonces en comenzar "por dejar a un lado todos los hechos, porque no afectan a la cuestión. No hay que tomar las investigaciones que se puedan realizar sobre este tema por verdades históricas, sino sólo por razonamientos hipotéticos y condicionales, más propios para esclarecer la naturaleza de las cosas que para mostrar su verdadero origen, y semejantes a los que todoslos días hacen los físicos sobre la formación del mundo" (Rousseau, O. C., T. III, p. 132-133; 1980, p. 207-208).

Con una perspectiva de análisis tal, la reflexión sobre el hombre ha de tomar entonces la forma de una Antropología histórico-filosófica, ya que aquélla debe estar también en condiciones de dar cuenta de las "causas morales" (Rousseau) que los historiadores, por estar concentrados en datos, fechas y hombres importantes, y los filósofos, por estar más preocupados en darle forma a su sistema, rara vez saben ver.

Pero volvamos nuevamente al principio: según la concepción de Rousseau, el hombre natural en su versión más decantada, es un ser sensible, perfectible, libre, orientado miméticamente hacia el mundo y capaz de diferenciar y comparar[59]. El hombre aparece como un ser arrojado en el mundo que se debe sólo a sus propias disposiciones y fuerzas: "Con secreto espanto entro en el [vasto desierto del mundo] gran oasis del mundo. Es un caos que sólo [me] ofrece [una] soledad horrible [donde reina un, Runge] y lúgubre silencio. Mi [alma] espíritu [presionada] presuroso trata de extenderse por él, y se halla [encerrada] arrojado" (Rousseau, *Julia*, 1946, p. 276). Se trata ahora de un hombre que ya no sale del pecado, como en la tradición cristiana, sino que crece en él. De allí que, según Rousseau, la historia del hombre no haya sido hasta entonces una historia feliz: en vez de transitar por el camino de la virtud y la felicidad, en vez de conocerse a sí mismo, el hombre se ha enrutado por los senderos de la corrupción, la artificialidad y la apariencia. El hombre en sociedad se ha extraviado de su estado natural. Por eso, según Rousseau, se comienza con la libertad del hombre y se termina en las cadenas —sociales— que lo esclavizan. Entregado a la vida en sociedad, entendida ésta "en gran parte como la obra de los accidentes de la naturaleza" (O. C., T. V, p. 402; 1993, p. 54), el hombre entre hombres cambia, transforma sus hábitos y crea, en especial, nuevos usos del cuerpo y nuevas necesidades artificiales o de "fantasía", como Rousseau las denomina. Por eso, la "extrema desigualdad en la manera de vivir, el exceso de ociosidad en unos, el exceso de trabajo en otros, la

[59] En la siguiente cita se puede ver como los aspectos mencionados (libertad, orientación mimética hacia el mundo, carácter abierto del hombre) entran a funcionar conjuntamente. Rousseau dice: „Les Hommes dispersés parmi eux [entre los animales, Runge], observent imitent leur industrie, et s'élévent ainsi jusqu'à l'instinct des Bêtes, avec cet avantage que chaque espèce n'a que le sien propre, et que l'homme n'en ayant peut-être aucun qui lui appartienne, se les approprie tous..." (O. C., T. III, p. 135; 1980, p. 210).

facilidad para excitar y para satisfacer nuestros apetitos y nuestra sensualidad, los alimentos demasiado rebuscados de los ricos que los nutren de jugos ardientes y los agobian a indigestiones, la mala alimentación de los pobres, de la que carecen incluso la mayoría de las veces, y cuya falta les lleva a sobrecargar ávidamente su estómago cuando se presenta la ocasión, las vigilias, los excesos de toda especie, los transportes inmoderados de todas las pasiones, las fatigas, y el agotamiento del espíritu, los pesares y las penas sin número que se experimentan en todos los estados y que perpetuamente roen el alma: he ahí las funestas garantías de que la mayoría de nuestros males son nuestra propia obra, y de que los habríamos evitado casi todos conservando la forma de vivir sencilla, uniforme y solitariaque nos fue prescrita por la naturaleza. Si ella nos destinó a ser sanos, casi me atrevo a asegurar que el estado de reflexión es un estado contra natural, y que el hombre que medita es un animal depravado" (Rousseau, O. C., T. III, p. 138; 1980, p. 215).

Según la visión crítica de Rousseau, todo este proceso de degradación y transformación ha llegado hasta un punto tal en el que el hombre se ha desterritorializado de sí; ya no es uno consigo mismo, y se ha vuelto un esclavo de la opinión social y del mundo de las apariencias. Acá, de cierto modo, Rousseau invierte el mito platónico de la caverna: en el estado natural, antes de que hubieran tenido lugar todos estos procesos de *desterritorialización*, habituamiento y distanciamiento, el hombre era libre y uno consigo mismo, con su cuerpo y sus fuerzas. Es decir, que, limitado únicamente a velar por su propio cuidado y subsistencia, era un ser independiente y uno con la naturaleza, en la medida en que ni los otros hombres, ni esta última le ocasionaban problemas de orden extraordinario. El hombre no tenía necesidad de los otros hombres, convivía y se las arreglaba con la naturaleza: "El espectáculo de la naturaleza se le hacía indiferente a fuerza de devenirle familiar. Es siempre el mismo orden, las mismas revoluciones; no hay el espíritu de asombrarse de las más grandes maravillas" (O. C., T. III, p. 144; 1980, p. 222-223).

Según Rousseau, el hombre en ese estado natural sólo tiene contacto con los de su especie por instinto, es decir, básicamente para reproducirse. Y ello no representa todavía alguna forma de conformación de lo social. De manera que una vez "la necesidad es satisfecha el deseo sesa" (O. C., T. IV, p. 694; 1998, p. 536) y el hombre natural se entrega nuevamente a su vida solitaria; he ahí el "*le mouvement de la nature*" (el movimiento de la naturaleza) (O. C., T. IV, p. 493). Visto de este modo, el "amor" humano en estado natural sólo apunta a la satisfacción física de las necesidades instintivas y, en esa medida, se mantiene como un "amor general" e "indeterminado" (Rousseau). Por eso, para el hombre natural toda mujer es buena. Ese amor consiste entonces en una necesidad general que un sexo tiene hacia otro, en otras palabras, se trata del instinto de reproducción. Este "amor" se caracteriza por ser un "amor ciego", sin memoria, sin conciencia y sin identidad. No obliga ni liga a nadie ni a nada, es un amar sin saber y sin deseo. De allí que, en este estado, el deseo del hombre natural no vaya más allá de lo que sus necesidades físicas le exigen. Acá tampoco la imaginación ha entrado al servicio del amor propio.

Rousseau sostiene que el hombre en su estado natural permanece en una relación de inmediatez y de confianza con su cuerpo. Su preocupación por el cuerpo no va más allá de sus necesidades. Su cuerpo es sólo lo que necesita, lo que pide y lo que puede. Este círculo entre la necesidad y la satisfacción de la misma se rompe cuando el poder corporal se excede a sí mismo. Por ello, para Rousseau la independencia del hombre —del niño— comienza con la *autonomía corporal*. Esta autonomía corporal significa *poder con el propio cuerpo y poder abrirse al mundo por propia voluntad*. En ello es necesario, ante todo, un proceso de empoderamiento con respecto al propio cuerpo.

Si el hombre se autoproduce, es decir, se autoforma superando "la edad de la fuerza" ("*l'âge de force*"), como lo dice Rousseau, entonces lo primero que necesita aprender es a controlar su cuerpo, su agilidad, sus ritmos, su fuerza. En primera medida, se trata entonces de un *entrar en confianza consigo mismo*, con lo que uno puede o está, más o menos, en capacidad de hacer. Con la actividad corporal habitualizada se pone al cuerpo dentro de una regularidad, dentro de un ritmo. El cuerpo mismo, en su fisicalidad y materialidad, debe, por eso, incorporar, habitualizar y "ritmizar" las fuerzas y energías, para ya después poderlas desplegar, ejercer y utilizar con mayor solvencia. El autoempoderamiento tiene que ver entonces con un asumirse corporalmente dentro de un espacio. Con el dominio del espacio se construye un "yo puedo" corporal como unidad actante y se adquiere una "postura" (*Haltung*) determinada. Rousseau es bastante claro en ello: "Si el hombre naciese grande y fuerte, su talla y su fuerza serían inútiles hasta haber aprendido a servirse de ellas" (Rousseau, O. C., T. IV, p. 246; 1998, p. 38). Este primer paso, el de entrar en confianza consigo mismo, con la propia corporalidad, se constituye entonces en una de las condiciones fundamentales para que el hombre pueda darse y abrirse al mundo. Sólo después de ello puede pasar a verse y a *sentirse como siendo y teniendo un cuerpo*. Cuando el cuerpo supera su condición de necesidad y cuando despliega una fuerza que se excede a sí misma, el hombre se sale de sí mismo[60]. Debido a esta situación de autoempoderamiento frente al propio cuerpo y de "reconocimiento" de la propia fuerza, se produce un distanciamiento y el hombre se trasciende a sí mismo. Como lo dice Rousseau: "Con la fuerza se desarrolla el conocimiento que lo pone en estado de dirigirla. Es en este segundo grado que comienza propiamente la vida del individuo: es entonces cuando toma concienciade sí mismo" (O. C., T. IV, p. 301; Cf.: 1998, p. 101). En otras palabras, gracias al poder corporal el hombre toma una especie de "conciencia de sí", que le permite asumir su cuerpo como una unidad singular que se domina y que sirve para dominar —para actuar y abrirse al mundo—. El hombre, al darse cuenta de los efectos de su fuerza y de su cuerpo en movimiento, se convierte, a la vez, en actor y espectador de sus propias acciones.

[60] Cf.: Rousseau, O. C., T. IV, p. 430; 1998, p. 244.

Gracias a este proceso de autoempoderamiento, el hombre no sólo se percibe a sí mismo como siendo cuerpo, sino también como teniendo y dominando un cuerpo. Ese cuerpo que se es pasa a ser, entonces, también ese cuerpo que me pertenece y que puedo utilizar. En este caso, la mismidad se divide y hay un distanciamiento del hombre frente a su propio cuerpo: ya no se es cuerpo, sino que también se tiene cuerpo…el hombre se abre al mundo corporalmente.

En este proceso de ir descubriendo su cuerpo como un cuerpo activo, como un cuerpo que *puede*, el hombre también se va midiendo y comparando con los otros seres de su entorno. Es cuando entran a cumplir un papel muy importante los cuerpos de los otros hombres, en tanto objetos de comparación[61]. Así, cuando el hombre se da cuenta, gracias a la comparación y a su actividad mimética, de que él puede, de que los otros cuerpos también pueden y de que los puede imitar, entonces el cuerpo se reviste de una carga simbólica. El cuerpo, vuelto en imagen y en objeto de comparación, empieza a ser un medio de desigualdad y un principio diferenciador: cuando los otros ven lo que se puede, lo que se hace, cómo se luce, hasta dónde se controla el propio cuerpo, etc. En ese sentido, el cuerpo se convierte en una superficie y en un medio de expresión de las desigualdades físicas y morales, y entra así a fomentar las desigualdades entre los hombres que se encuentran reunidos. El origen de la desigualdad entre los hombres, visto desde esta perspectiva, se marca entonces con el cuerpo convertido en propiedad y en medio de poder: "*Es una disposición natural en le hombre la de mirar como suyo todo aquello que está en su poder*" (O. C., T. IV, p. 314; Cf.: 1998, p. 116). En el momento en el que el hombre en situación de empoderamiento frente a su propio cuerpo obtiene una especie de feed-back que viene por reflejo de los otros hombres y, en las sociedades complejas, de la opinión; dirige entonces su mirada hacia sí mismo y esto le produce un sentimiento de"orgullo" (Rousseau), ya que se contempla en el primero de los "rangos" (Rousseau). El hombre entre hombres se enorgullece de lo que su cuerpo puede. Si seguimos a Rousseau, en principio las diferencias se fueron estableciendo entonces a partir de lo que los cuerpos podían, por eso "todo le obligó a aplicarse a ejercicios corporales; hubo que volverse más ágil, rápido en la carrera, vigoroso en el combate" (Rousseau, O. C., T. III, p. 165; 1980, p. 250). A medida que se desarrollaban estos procesos de comparación y diferenciación, la fuerza, la debilidad, la astucia, la destreza y la agilidad se convencionalizaron y pasaron a convertirse en parámetros diferenciadores y en medios para el establecimiento de jerarquizaciones y desigualdades.

Si bien, y como lo dice Rousseau, la fuente de la desigualdad natural no puede ser otra que la naturaleza misma, la "*concepción que se tiene de la desigualdad*" es necesariamente un producto humano, en la medida en que nadie tiene una "autoridad natural" (Rousseau) sobre otro hombre. Las desigualdades naturales se basan inevitablemente en convenciones humanas, en los juicios comparativos de los hombres. Por eso, el poder "simbólico" del cuerpo no sólo se da con la fuerza física sino que logra su existencia cuando se da la

[61] El ejemplo de la caza que describe Rousseau es esclarecedor en ese sentido.

convención, cuando se "rompe la proporción" (Rousseau) y resultan personas simples que "creen" (Rousseau) y otras que sacan provecho de ello. Cuando la "proporción [...] fue rota; el más fuerte hacía más labor; el más diestro sacaba mejor partido de la suya [...] *Así es como la desigualdad natural se despliega insensiblemente con la de combinación*[62], y como las diferencias de los hombres, desarrolladas por las circunstancias, se vuelven más sensibles, más permanentes en sus efectos, y comienzan a influir en igual proporción sobre el destino de los particulares" (Rousseau, O. C., T. III, p. 174; 1980, p. 261).

Acá el hombre comienza a orientarse, entonces, por determinadas imágenes corporales que se conviertan en parámetros para una diferenciación más detallada y sutil. La actividad mimética entra a jugar un papel de importancia, pues el hombre comienza a guiarse por esos modelos que considera relevantes. Por Rousseau sabemos que el hombre natural está en capacidad de "imitar la industria" (Rousseau) de los animales y que dicha actividad no se reduce necesariamente a la imitación como simple copia. Aunque la mímesis se vea acá como una forma primitiva de representación, también hace parte de ella un aspecto creativo. Según Rousseau, y expresado de otra forma, el instinto fundamental del hombre es no limitarse a ningún instinto. *En el Emilio* también lo recalca: el único hábito que hay que adquirir es el de no adquirir ningún hábito. Así, pues, cuando se ve al poder como producto de una convención, hay que suponer entonces el despliegue previo de capacidades fundamentales como la mímesis y la fuerza imaginativa. El poder representado por el cuerpo, visto desde esta perspectiva, es entonces la aceptación de acuerdo con imágenes, por convención y por un temor latente frente a la fuerza. El hombre natural cede o no a la fuerza —esto requiere de un momento puntual y "no produce ningún derecho" (Rousseau)—. Pero cuando la identifica por convención, esto significa que el hombre ha dejado entonces de ser un hombre natural y ha comenzado a ser un "hombre entre hombres" (Rousseau). Por eso, la fuerza física nunca puede ser lo suficientemente fuerte sino que se transforma esa "fuerza en derecho la obediencia en deber" (Rousseau). En síntesis, por medio de los procesos de autoempoderamiento corporal el hombre va tomando confianza frente a su propio cuerpo y frente a sus fuerzas. Esto se constituye en el primer paso para que el hombre se abra al mundo. La emergencia del hombre en sociedad se da con la entrada en acción de las fuerzas que en su exceso se dividen y (se) tiranizan. Por eso, la "conciencia" de lo que el cuerpo puede hace que el hombre trate de ir más allá de sí, y éste ir más allá de sí significa también la posibilidad de ejercer un dominio sobre los otros.

En el discurso hipotético de Rousseau sobre el hombre natural, lo primero que se corrompe es el cuerpo. Por ello, el estado corporal del hombre en sociedad es un estado que ha sido también alterado por la sociedad, por la opinión, por la mirada, por los usos, por las apariencias, por la Medicina y por las Ciencias. Desde la perspectiva crítica de Rousseau,

[62] La cursiva es del autor del capítulo.

el proceso de socialización humano va de la mano con un proceso de degeneramiento del cuerpo ágil, fuerte y saludable. En primer lugar, cambia la disposición de las fuerzas entre el hombre natural y el hombre de sociedad; posteriormente cambian los hábitos y las costumbres y, al final, las formas de presentación (la apariencia).

Para Rousseau, el hombre debe ser uno con su propio cuerpo. Se trata de una de las primeras formas de independencia y autonomía que hay que alcanzar. En ese sentido, cuando el trabajo y la fuerza del cuerpo se trasladan, o mejor, se dejan a otras formas de mediación —por ejemplo, aparatos, máquinas— entonces, de este modo, se contribuye con la descorporalización y despotenciación del hacer del cuerpo. Miremos la siguiente comparación hecha por Rousseau al respecto: "Al ser el cuerpo del hombre salvaje el único instrumento que conoce, lo emplea para diversos usos, para los que, por falta de ejercicio, los nuestros son incapaces, y es nuestra industria la que nos priva de la fuerza y la agilidad que la necesidad le obliga a él a adquirir [...] Dejad al hombre civilizado el tiempo de reunir todas sus máquinas en torno suyo: no hay duda de que supera fácilmente al hombre salvaje; pero si quereís ver un combate todavía más desigual, ponedlos desnudos y desarmados uno frente a otro, y al punto reconoceréis cuál es la ventaja de tener constantemente todas las fuerzas a disposición propia, de estar siempre preparado para cualquier acontecimiento, y de llevarsesiempre uno mismo, por así decir, todo entero consigo" (Rousseau, O. C., T. III, p. 135-136; 1980, p. 211).

Por eso, la reducción de las posibilidades del cuerpo en sociedad, al igual que el sedentarismo, la disminución del contacto físico y la preferencia de unos sentidos en favor de otros, convierten al hombre en sociedad en un ser débil espiritualmente y enfermo, dependiente tanto física como mentalmente. El cuerpo robusto, que Rousseau propone, no es necesariamente, entonces, el cuerpo ascético proveniente de la tradición religiosa sino, precisamente, el cuerpo que está en capacidad de sobrevivir y adaptarse por sí mismo a las diferentes circunstancias que se le presentan. Más que un cuerpo disciplinado y cultivado en la fuerza para aparentar, se trata de un cuerpo potenciado, con más mundo y mayores posibilidades de acción. De ahí que, para Rousseau, tanto el cuerpo amanerado como el cuerpo enfermo y medicalizado representen formas de dependencia humana.

Precisamente para el mismo Rousseau la Medicina vuelve dependiente al hombre al "enfermarlo socialmente". Por eso, en su programa de educación corporal, Rousseau se torna en un crítico agudo de la medicina de su tiempo, pues ésta, en vez de erradicar la enfermedad y expandir una política de la salud, lo que hace es promover un discurso sobre la misma enfermedad para mantener su existencia como instancia legítima en dicho asunto. Esto fue precisamente lo que Rousseau les criticó a los médicos, pues éstos al final no dejan que cada quien experimente y descubra su propio cuerpo y, con ello, hacen dependientes a las personas —al niño— de lo que ellos dicen sobre las vivencias y experiencias propias. En ese sentido, la Medicina no sólo se preocupa por combatir de un modo directo la enfermedad, sino que, con sus discursos, pasa del cuerpo al espíritu del hombre para

angustiarlo e intensificar así el dolor. La Medicina crea dependencia, enajena y no deja que cada quien experimente su propio cuerpo. Acá no hay ni comprensión, ni diálogo con el sujeto en sufrimiento sino que se interviene sobre el cuerpo enfermo como si fuera una cosa. En esto radica la crítica de Rousseau a la Medicina. Ésta aparece, entonces, como el resultado de un cuidado hipertrofiado y obsesivo por el cuerpo, y como resultado de la angustia frente a la finitud que viene ligado a ello. Por eso, Rousseau es de la opinión de que si fuéramos sanos y si lleváramos a cabo un cuidado, endurecimiento y potenciación de nuestro cuerpo, los médicos se acabarían y la vida sería más feliz. Veamos lo que dice este autor: "Un cuerpo débil debilita el alma. De ahí el imperio de la medicina, arte más pernicioso para los hombres que todos los males que pretende curar. No sé, por lo que a mí se refiere, de qué enfermedad nos curan los médicos, más sé que nos las dan muy funestas [...] Si curan los cuerpos matan el coraje [...] Entre nosotros está de moda la medicina; debe estarlo. Es el entretenimiento de gentes ociosas y desocupadas que, no sabiendo qué hacer con su tiempo, lo pasan conservándose [...] Esas gentes necesitan médicos que los amenacen para halagarlos, y que les den cada día el único placer de que son susceptibles: el de no estar muertos" (Rousseau, O. C., T. IV, p. 269; 1998, p. 66).

Con la postura crítica que Rousseau asume frente a la colonización de los cuerpos por parte de la Medicina, por parte de las prescripciones y prácticas de buen comportamiento, se afirma entonces un contradiscurso en el que se reivindica un cuerpo "natural" que aún no se ha sometido a la medicalización y "enfermamiento" por parte de la misma Medicina,y que todavía no ha sido amoldado a los estrictos hábitos y usos de la sociedad de las apariencias. De allí que el proyecto educativo de Rousseau, encaminado hacia un reestablecimiento de lo natural perdido, comience con el "endurecimiento", acondicionamiento, cualificación y potenciación del cuerpo. Con ello se hace evidente una vez más que para Rousseau la libertad física representa una condición imprescindible en la formación del hombre.

No hay que pasar por alto que el discurso de Rousseau queda igualmente articulado a las estrategias de la sociedad de la época, ya que, en vez de un cuerpo oculto, maquillado y débil, debe salir a la luz un cuerpo natural y fuerte: se cambia el cuerpo adornado por un cuerpo robusto y saludable. Rousseau en ese sentido pretende sustituir un cuerpo con otro. En todo caso, ambos han salir a la luz, han de ponerse en escena. Según la lógica de esta sociedad de las apariencias, se entra a combatir un cuerpo adornado (cortés) con un cuerpo natural, saludable, bien administrado. Por eso, ambas imágenes del cuerpo deben anunciar respectivamente una determinada personalidad con su estatus, su gusto, su rango. Ambos cuerpos, el robusto y el adornado y esplendoroso, deben entenderse como superficies de proyección; ambos anuncian la clase y modo de ser de su poseedor. En ese sentido, y como el mismo Rousseau lo afirma, cada persona debe estar en capacidad de leer la superficie de estos dos cuerpos: "La riqueza del ornato puede anunciar a un hombre opulento, y su elegancia a un hombre de gusto; el hombre sano y robusto se reconoce por otras señales; es bajo el atuendo rústico de un labrador, y no bajo los decorados de un cortesano, donde se encuentra la fuerza y el vigor del cuerpo [...] El hombre de bien es un atleta que se place

en combatir desnudo: desprecia todos esos viles ornamentos que estorbarían el uso de sus fuerzas, y que en su mayor parte sólo se han inventado para ocultar alguna deformidad" (Rousseau, O. C., T. III, p. 8; 1980, p. 150). Así, pues, ninguno de los dos cuerpos puede evitar ser asediado por la mirada diferenciadora, por la propia en tanto forma de autorregulación y vigilancia permanente, y por la del otro, como consumo y regulación visual. La distinción de los cuerpos es clara; el problema ahora es de opción, pues la denuncia es una alerta que presupone de todas formas una democratización del cuerpo moderno y la posibilidad de una decisión libre.

El cuerpo amanerado, por su parte, al estar sometido permanentemente a la opinión, ya no puede bastarse a sí mismo y se acostumbra mal. La desnaturalización y debilitamiento del cuerpo por causa de la sociedad y las Ciencias —Medicina— hace que el cuerpo se torne en superficie, en medio de manifestación de la "cultura" y en cómplice ideal para crear, mantener y dar a entender una apariencia postiza. El amor propio queda inscrito también en el cuerpo y en sus formas de comportarse. Por eso, los pueblos civilizados que, según Rousseau, cultivan los talentos, a la vez, se hacen esclavos de ellos: "Antes de que el Arte hubiera dado forma a nuestras maneras y enseñado a nuestras pasiones a hablar un lenguaje afectado, nuestras costumbres eran rústicas, aunque naturales" (Rousseau, O. C., T. III, p. 8; 1980, p. 150).

Cabe recordar nuevamente que, desde el *Primer Discurso*, Rousseau no pone en cuestionamiento a las Ciencias y las Artes en sí mismas, sino a lo que éstas han significado y a los "efectos que producen" (Rousseau) en la sociedad, al ponerse al servicio del amor propio, la apariencia y la opinión, y al volverse en un medio para la opresión y la dominación. Dicho de otro modo, lo que Rousseau ataca son las prácticas y comportamientos —la "instrucción en los usos" y la "pantomima ultramundana" (Rousseau)— que los artistas y las gentes de ciencia crean y promueven a partir de su actividad, y el poder y las formas de dominación que ejercen por medio de ello y de sus discursos. Por eso, su mensaje es que tenemos que cuidarnos de esa "dulzura de carácter" y de esa "urbanidad de costumbres" que tienen supuestamente buenas pretensiones, pero que, en el fondo, sólo tienden a mantener la apariencia y, con ello, a aumentar el lujo y las formas de distinción, de exclusión y de desigualdad entre los hombres.

De allí que el saber que empieza a producirse bajo estas condiciones resulte ser, para Rousseau, un saber que corrompe, un saber que introduce la "funesta desigualdad entre los hombres por medio de la distinción de los talentos" (Rousseau) y sólo sirve para provocar admiración, para ser visto y para hacer crecer el amor propio y la desigualdad. Se trata de un saber que, ligado muy estrechamente a los hábitos y comportamientos de ciertos grupos, sólo sirve para mantener un "espíritu de galantería" (Rousseau) y una cultura cortesana y artificial, en la que los hombres, vueltos espejos de sí mismos, no hacen sino rendirles culto a la apariencia y a la vanidad. Se entiende, entonces, por qué Rousseau se opone radicalmente a las formas de *desterritorialización* del cuerpo, al "*travail du cabinet*", como él lo denomina, y a la excesiva atención prestada a las formas de trato y maneras.

Según este autor, el hombre en sociedad es un ser que cada vez se extraña más de sí y de su propio cuerpo. El hombre de la época ya no se quiere conocer más a sí mismo sino que se busca en el exterior, en las cosas, en las apariencias, en la opinión, en el reflejo que los otros hombres le dan. El cuerpo del hombre en sociedad aparece, entonces, como una construcción pervertida que hay que restituir por medio de una "educación natural". Por eso Rousseau hace un llamado a un estado natural del hombre, un llamado a la sencillez y naturalidad del cuerpo y del espíritu. El hombre virtuoso, sencillo, saludable y sin amaneramientos le sirve a Rousseau como referente para criticar a ese hombre vanidoso, de cuerpo adornado y de una delicadeza artificial. En la lógica del discurso de Rousseau, el cuerpo robusto y saludable remite a una naturaleza todavía no perdida, perfecta, paradisíaca, que hay que restituir, no como tal, sino a partir de un discurso sobre ella, que se origina como crítica a las condiciones de un presente que se ha vuelto problemático.

En síntesis, el cuerpo, en tanto objeto del pensamiento, sirve como referente para la explicación y crítica de aspectos ligados al hombre en sociedad. Debido a la orientación hacia lo natural y lo sensible en el hombre, Rousseau no puede pasar por alto ese cuerpo natural y, por ello, y como se ha tratado mostrar, muchas de sus ideas remiten a él de un modo implícito o explícito

El cuerpo en relación con la naturaleza humana: mismidad corporal y sentimiento de la existencia

En la primera parte del *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, Rousseau presenta una imagen o retrato del "hombre de la naturaleza" y en el *Emilio* una visión de un "hombre natural" que crece en sociedad. Como se sabe, Rousseau no parte, en ninguno de estos dos casos, de un hombre racional, pues la reflexión es una especie de estado antinatural y el hombre que medita es un animal depravado. Rousseau parte de un hombre natural, sensible, cuyas características esenciales son su voluntad, sensibilidad, libertad y perfectibilidad.

De acuerdo con el Segundo *Discurso sabemos*, entonces, que el hombre natural es aquel hombre que resulta después de haberse identificado y descartado cuanto hay de artificial en él. Lo mismo nos dice este autor en sus *Cartas morales*: "comencemos por volver a ser nosotros, por concentrarnos en nosotros, por circunscribir nuestra alma a los mismos límites que la naturaleza le ha dado a nuestro ser…" (O. C., T. IV, p. 1112-1113).

El procedimiento para la definición del hombre natural que Rousseau lleva a cabo se realiza *ex-negativo*, vía introspección y conjugando la crítica social, es decir, descartando lo considerado como artificial y circunstancial en el hombre y siguiendo en su forma de reflexión a Descartes. En el proceso de descartar todo lo que aparece como artificial y postizo en el hombre, para poder llegar así a un estado natural que no se preste para dudas, Rousseau implementa, entonces, una especie de "cartesianismo invertido". Esto se evidencia claramente en la *Profesión de fe del Vicario Saboyano*, en donde este autor comienza preguntándose: "Pero, ¿quién soy yo? ¿Qué derecho tengo a juzgar las cosas, y qué es

lo que determina mis juicios? Si son arrastrados, forzados por las impresiones que recibo, en vano me fatigo en estas búsquedas, no se harán por sí mismas sin que yo me meta a dirigirlas. Por tanto debo volver primero mis miradas sobre mí para conocer el instrumento de que quiero servirme, y saber hasta qué punto puedo fiarme de su uso. Yo existo y tengo sentidos por los que soy afectado. He ahí la primera verdad que me sorprende y a la que me veo obligado a asentir" (Rousseau, O. C., T. IV, p. 570; 1998, p. 403).

A partir de este procedimiento, Rousseau llega a un punto límite, a un punto cero: a la sensibilidad (*sensibilité*), entendida como capacidad de sentir y como capacidad de percibir. En este sentido, la condición fundamental de la existencia humana es, según el procedimiento de Rousseau, la de ser un ser sensible. El hombre, en su modo más natural o decantado de ser, es una naturaleza sensible, un cuerpo natural, viviente, deseante y sintiente con determinadas necesidades que, mediante la sensibilidad —que abarca en sí la posibilidad de autoaistesis y autokinesis—, toma posesión de su existencia y del mundo. La corporalidad fungiente y sensible se pone en movimiento a partir de su propia actividad espontánea, de los estímulos del mundo externo y de su propia relación corporal consigo mismo (hambre, dolor, cansancio, placer). De allí la tesis de este autor, según la cual uno no "comenzó por razonar sino por sentir" (Rousseau, O. C., T. V, p. 380; 1993, p. 17). De allí que la sensibilidad aparezca entonces como "*le principe de toute action*" (el principio de toda acción) (O. C., T. I, p. 805). El hombre necesita sentir y padecer para darse mundo y para construir y darse cuenta del sentimiento de su propia existencia. Y es esto, precisamente, lo que determina al hombre de un modo corpóreo-existencial, antes que psicológico-racional. A diferencia de Descartes y de Locke, Rousseau no sólo se concentra en el pensar y el conocer —en la actividad del pensamiento (*cogitare*) como lo determinante para la constitución de la subjetividad—, sino en el vivenciar la subjetividad y lo social a partir de la propia existencia corporal y sintiente, asumida precisamente como el centro de las experiencias y como la perspectiva de las perspectivas. El cuerpo aparece acá relacionado con lo que tiene que ver con la naturaleza humana. La dimensión de la corporalidad fungiente y vivida se convierte en una instancia determinante para la experiencia de sí y del mundo y para la obtención del saber.

Esta mismidad corporal se convierte en fuente y en objeto de indagación. La reflexión, entendida acá como introspección, se las tiene que ver entonces con una interioridad que no se puede reducir a puro pensamiento, sino que representa algo más complejo. En ella han de estar comprendidos de un modo inseparable tanto el pensar, el sentir, el imaginar, así como las manifestaciones de la corporalidad. El interés filosófico por el autoconocimiento y la autoexploración llevan, de este modo, a adentrarse en la mismidad corporal en tanto modo de existencia corpóreo y sensible. Si bien Rousseau no desarrolló de un modo filosófico y sistemático todos estos aspectos mencionados, está claro que con todo ello se abrió un nuevo espacio de lo humano que hoy más que nunca sigue dando de qué hablar. Se puede decir, entonces, que en el fondo de sus preocupaciones más metafísicas ya no está tanto la pregunta por el "yo pienso" —como lo es para Descartes—, sino la pregunta por el "yo puedo" y "yo siento" lo que abre un ámbito de reflexión más complejo sobre la

subjetividad desde la perspectiva de la corporalidad y no del pensar. Rousseau dice: "... sentimos antes de conocer [...] Existir para nosotros es sentir; nuestra sensibilidad es, de modo irrefutable, anterior a nuestra inteligencia, y hemos tenido sentimientos antes que ideas" (Rousseau, O. C., T. IV., p. 599-600; 1998, p. 433). En las experiencias y en los sentimientos, el sujeto no puede experimentar su corporalidad fungiente como algo externo a él; al contrario, es precisamente por ella por lo que se encuentra tocado y comprometido en toda su persona. Y en segundo lugar, la experiencia como tal debe ser experiencia encarnada, incorporada y, por eso, el proceso de abstracción debe suponer siempre esemomento corpóreo y sensible de la experiencia. En ello hay que seguir a Cassirer y otros cuando sostienen: "Rousseau es el primer pensador que no sólo cuestiona esa seguridad, sino que la estremece en sus cimientos [...] Pero en el seno de ese caos que él mismo ocasiona se constata y prueba su propia fuerza creadora. Así pues, se pone ahora en juego un movimiento que vive de nuevos impulsos y que es determinado por fuerzas nuevas [...] no es la meta hacia la que se dirige, sino el impulso que él sigue [...] él contrapone a la forma estática de pensamiento del siglo su propia *dinámica* personal de pensar, su dinámica del sentimiento y de la pasión. Y con ella todavía nos tiene fascinados [...] Las preguntas que Rousseau objetó a su siglo no se han vuelto de ningún modo anticuadas hoy, no se han 'despachado' simplemente para nosotros" (Cassirer en: Cassirer, Starobinski, Darnton, 1995, p. 8).

Como se acaba de decir, en el caso de Rousseau no se trata entonces de un movimiento del pensar hacia el exterior, que pretende únicamente conocer el mundo y distanciarse de sí, sino, precisamente, de una orientación del pensamiento que busca profundizar más allá de esa certeza cartesiana del "yo pienso" y moverse en el orden de la subjetividad y la existencia corporal situada. En vez de dirigirse hacia la "*cogitatum*", como Descartes, lo que a Rousseau le interesa es ese ámbito más profundo y misterioso del "*existere*"[63], lo cual lo adentra en el problema de la mismidad corporal y sintiente: "la voluntad me es conocida por sus actos no por su naturaleza. Yo conozco esa voluntad como causa motriz" (O. C., T. IV, p. 576; 1998, p. 409).

Ahora bien, si para Rousseau esta sensibilidad es lo más propio, la condición más natural del hombre, dicha sensibilidad es, de todas maneras, una cracterística de su ser que lo iguala con los demás animales. Por la sensibilidad, es decir, en tanto seres corporales y sintientes, hombre y animal ocupan un mismo nivel. La sensibilidad hace que el hombre y el animal pertenezcan al mundo natural y al mundo de la necesidad. Lo que llama la atención con Rousseau es que, a pesar de ello, en esta sensibilidad generalizada hay *algo en potencia* que, en el caso del hombre, no tiene el mismo modo de despliegue que en los animales. De acá que la sensibilidad en el hombre sea *cualitativamente diferente*, en la medida en que no está totalmente codificada por el instinto. En la sensibilidad del hombre natural hay, entonces, un componente espiritual que lo distingue frente a los demás animales:

[63] Cf.: Burgelin, 1973, p. 125.

la capacidad de decidir y actuar libremente. Por eso la distinción específica del hombre es "su cualidad de agente libre […] el hombre recibe la misma impresión, pero se reconoce libre de aceptar o de resistir; es sobre todo con la conciencia de esta libertad que se muestra la espiritualidad del alma" (O. C., T. III, p. 141-142; 219-220). Rousseau vuelve sobre la sensibilidad en sus *Dialogues* y establece una nueva diferenciación, a saber: entre una "sensibilidad física", que depende en gran medida de los sentidos —acá Rousseau se refiere al carácter puramente receptivo de aquélla— y una "sensibilidad activa", que se basa en el proceso de diferenciación/comparación. En este nivel de diferenciación, Rousseau se refiere a una sensibilidad categorizadora y elaboradora de lo múltiple, a partir de la cual el hombre se va abriendo al mundo. Ésta es la que le permite también al hombre llegar a una determinación del objeto y al juicio.

Vale al pena resaltar acá que, con lo propone Rousseau frente a la sensibilidad y la libertad, se pone en cuestionamiento la visión cartesiana de un "cuerpo autómata" dirigido por un espíritu conductor externo. La parte espiritual del hombre aparece anclada en la naturaleza y con ello se enfatiza en la visión del hombre como un ser sensible y sintiente situado en el mundo. La tesis de Rousseau del alejamiento del hombre de su naturaleza física lleva, necesariamente, a resaltar la mismidad corporal como dimensión humana fundamental. La corporalidad entra de nuevo a jugar un papel muy importante, y no sólo como lo más natural en el hombre, sino también como la condición de posibilidad para que éste devenga sujeto.

En otras palabras: el cuerpo ahora no sólo es concebido como una simple entidad física sino como *agente* en el proceso de sentir, percibir y darse mundo. Por su parte, la voluntad aparece anclada en la naturaleza corporal-sensible del hombre. La primera forma de acción dirigida viene dada entonces por una intencionalidad corporal[64]. De esta manera, el "yo pienso" descorporalizado y "*desengagierte*" (no comprometido) empieza a ser desplazado en la reflexión por un yo puedo corporal más fundamental, propio y situado, que también es caracterizado por su calidad de agente libre y de apertura al mundo. Rousseau escribe: "cuando actuamos es necesario que tengamos un motivo para actuar y ese mitvo no puede ser ageno a nosotros, ya que somos nosotros los que lo ponemos en obra; es absurdo imaginar que en tanto mismidad (moi) yo actuaría como si fuera otro" (C. G., T. VI, carta # 1137, p. 223). En su estado natural, el hombre, en tanto res corporal-sensible, dispone de una voluntad y de una capacidad de sentir que están ahí en potencia y que se constituyen en los principios fundamentales para el despliegue de la sensibilidad dirigida al mundo, para la autoconservación y el bienestar general del alma y del cuerpo. Rousseau habla por ello de dos sentimientos innatos en el hombre, a saber: el "amor a sí mismo" y la "piedad" (compasión o conmiseración).

[64] Al respecto dice Merleau-Ponty: "El movimiento del cuerpo sólo puede desempeñar un papel en la percepción del mundo si él mismo es una intencionalidad original, una manera de referirse al objeto distinta del conocimiento" (Merleau-Ponty, 1984, p. 398).

El amor a sí es una inclinación que, por principio, tiende a satisfacer las necesidades naturales o físicas del hombre. Rousseau lo define exactamente así: "El amor de sí mismo es un sentimiento natural que lleva a todo animal a velar por su propia conservación y que, dirigido en el hombre por la razón y modificado por la piedad, produce la humanidad y la virtud" (Rousseau, O. C., T. III, p. 219; 1980, p. 329-330). Pero el amor a sí —y todo sentimiento actual— se basa, ante todo, en un "*désir d'exister*" (deseo de existir) (Rousseau)[65], que es independiente de la razón y anterior a ella. Este deseo de existir es un movimiento de apertura al mundo que, cuando retorna sobre sí para mantener la propia existencia, toma la forma de amor a sí. Este último denota, entonces, un ir a la demanda de sí mismo, una pasión de ser, un deseo de persistir en el propio ser que, con dicho movimiento, pone en juego, además, al propio ser. El ser humano, como res corporal-sensible, queda así arrojado a la existencia, al devenir, a la libertad, y esto lo obliga a asumir seguidamente una posición frente a sí mismo. Rousseau se sirve del amor a sí para designar conceptualmente el complejo unitario de la vida o lo que, desde un punto de vista biológico, se denomina como proceso homeostático o impulso permanente de autoconservación. Como Rousseau lo entiende, el amor a sí se refiere, ante todo, a una intencionalidad natural corporal que retorna sobre sí misma, es decir, un "estar-dirigido-hacia-sí-mismo". Esta intencionalidad originaria no es para verse en el sentido tradicional de una filosofía de la conciencia como un acto intencional sino como un comportamiento corporal fundamental que tienen los seres, en este caso el hombre, hacia la propia existencia.

De todas formas, y a pesar de ser un sentimiento natural, para Rousseau el amor a sí no consiste en una pasión simple. Éste tiene un componente corporal y un componente espiritual. Es en ese sentido como el alma comienza a entenderse acá como pulsión vital, como "alma sensitiva", cuyas operaciones fundamentales serían: querer, no querer, placer, displacer, desear, temer. El ser sensitivo que tiende al bienestar del cuerpo mediante la satisfacción de los sentidos muestra, precisamente, esa intencionalidad del cuerpo a la que se refiere la fenomenología de la corporalidad: el ojo quiere ver, el oído escuchar, el hambre es hambre de algo aunque no sepa de *qué*.

Al meditar sobre las primeras operaciones del alma, anteriores a la razón, Rousseau habla de una segunda pasión primitiva e innata: la piedad. Ésta consiste en un sentimiento que "inspira una repugnancia natural a ver perecer o sufrir a cualquier ser sensible, y principalmente a nuestros semejantes" (Rousseau, O. C., T. III, p. 126; 1980, p. 198). A pesar de ser un sentimiento natural, la piedad se encuentra inactiva en el hombre. Por ello Rousseau la concibe como un "*sentiment relatif*" (sentimiento relativo), pues necesita ser puesta en funcionamiento y se constituye, a su vez, en el principio de la sociabilidad. "Es cierto por tanto que la piedad es un sentimiento natural que, moderando en cada individuo la actividad del amor de sí mismo, concurre a la conservación mutua de toda la especie" (Rousseau, O. C., T. III, p. 156; 1980, p. 239). En el sentimiento de la piedad es necesario el concurso

[65] Cf.: O. C., T. II, p. 1324.

de otros seres —en situación de dolor—. Acá también cumplen un papel determinante la mímesis —asemejarse a otro— y la capacidad imaginativa. Por medio de esta últimas se penetra en el mundo de los otros hombres y seres, y se llega a la compasión como sentimiento compartido. Lo interesante con la piedad en Rousseau es que el otro no es visto tanto en calidad de un individuo racional o de cosa sino en calidad de ser viviente, sensible y padeciente. Desde la perspectiva de Rousseau, la piedad nos abre a la "intercorporalidad" (Merleau-Ponty), pues muestra cómo la mismidad corporal se encuentra dirigida hacia otra mismidad corporal en tanto sintiente y padeciente. La piedad se desarrolla, entonces, como un sentimiento que se extiende a otro ser sensible, es decir, como un proceso de identificación mimética con otro *alter ego* y su sufrimiento. Por eso, "la conmiseración será tanto más enérgica cuanto más íntimamente se identifique al animal espectador con el animal sufriente" (Rousseau, O. C., T. III, p. 155; 1980, p. 238). ParaRousseau, este acto de asemejarse al otro en situación de dolor no puede considerarse como un acto de reflexión racional sino como un acto mimético de identificación empática. De todas maneras, si el dolor nos une como seres sensibles, es el acto de reflexión sobre este sentimiento el que nos hace iguales en el lenguaje, el que fundamenta el derecho natural —la verdad de la compasión no sale a la luz a partir de conceptos generales—.

Pero el hombre, en tanto sensibilidad libre y perfectible, es un ser que en su condición natural todavía "no sabe" de ello. Por eso, visto según estos criterios, el "saber de sí" que el hombre posee en dicho momento se debe considerar como una especie de "concienciasensitiva". Sirviéndose de la reducción del *cogito al sentio efectuada por Condillac*[66] en su *Traité des sensations*, Rousseau sitúa, o más bien, trata de articular la sustancia pensante e inteligente —esa "fuerza viva" (Rousseau)— en la res sensible. Es decir, que la certeza que obtenía la res cogitans de Descartes a partir del saber, pasa a obtenerse ahora a partir del sentimiento corporal.

Rousseau le da así un vuelco a la definición cartesiana de autoconciencia como conciencia de sí mismo, ya que, en tanto objeto de representación, se vuelve problemática: en ella la mismidad como objeto o contenido no da ninguna seguridad de que el yo *sea* ese objeto. Por el contrario, el sentimiento de sí resulta de un movimiento sobre sí del sentir —que no es necesariamente el de una sensibilidad objetivante— y que, además, encuentra su cercioramiento en la "prueba de sentimiento" (Rousseau). Como lo dice acertadamente Rang: "... lo nuevo, lo revolucionario fue la identificación de esa conciencia de la existencia con la vivencia de la propia sensibilidad" (Rang, 1965, p. 177-178). Vemos que acá aparece la corporalidad fungiente y sientiene como fuente de toda subjetividad. En ese sentido, la certeza de sí, en tanto autosensación o sentimiento de sí, es la consecuencia de un modo de ser corporal y espontáneamente activo y sintiente en el mundo que nos abre al mundo

[66] En su Lógica. Extracto razonado del Tratado de las sensaciones, libro póstumo en el que aparece resumido todo su pensamiento, Condillac sostiene en este sentido: "Es el alma la que siente, sólo a ella pertenecen las sensaciones, y sentir es la primera facultad que advertimos en ella. Esta facultad se diferencia en cinco clases, porque tenemos cinco clases de sensaciones. El alma siente por la vista, por el oído, por el olfato, por el gusto y, principalmente, por el tacto" (Condillac, 1984, p. 24).

del "yo puedo corporal". Se entra con ello en el ámbito de una "afectividad" como configuradora de sí y del mundo y como condición de posibilidad para la misma autoafección. Por ello, Rang llega a opinar en ese sentido que el alma es vista por Rousseau desde un nuevo punto de vista: "... 'alma' es para él no tanto sustancia sino acto: acto de encontrarse a sí mismo (*Sich-selbst-findens*), de agarrarse a sí mismo (Sich-selbst-Ergreifens). El hombre, visto así, no es propiamente yo, sino que deviene yo; lo deviene en la medida en que puede espontáneamente pensar, sentir y actuar" (Rang, 1965, p. 189).

El sentimiento de la existencia presupone, en ese sentido, una previa actividad corporal propia del sujeto, es decir, un movimiento activo de redoblamiento corporal-sensible. Con esta orientación hacia el *sentio*, la sustancia pensante comienza a manifestar entonces una ambigüedad fundamental dentro planteamiento de Rousseau: la de ser indivisible, incorpórea, libre e inmortal y estar, a la vez, a merced, anclada, ligada, condicionada, limitada y situada en una corporalidad sintiente y fungiente. Y esto lleva a que Rousseau le adjudique la capacidad de sentir al alma, pues los sentimientos no son cuerpos y son universales, pero, a la vez, para cerciorarse de ello es necesario recurrir a la experiencia de la corporalidad vivida misma.

Así, pues, con todo ello, el alma y el pensamiento no sólo se individualizan y se perspectivizan sino que la corporalidad fungiente y sintiente misma entra a convertirse entonces en el "*point de vue*" (punto de vista) a partir del cual el alma sensible se da mundo. Por eso, a partir de acá, la *res* extensa y la *res* cogitans se muestran en una disposición para colapsar entre sí. La importancia de todo esto radica, precisamente, en que vemos originarse una tendencia contraria a la de la "naturalización" y "espiritualización", en la que el punto de anclaje es el ser-corporal-en-el-mundo. Ésto lo señala también Burgelin desde una perspectiva existencialista: "lejos de todo sustancialismo, de todo formalismo, Rousseau se instala en la evidencia concreta y sui generis de la existencia; más allá de toda distinción del alma y del cuerpo, en el punto de nuestra inserción en el mundo y de la inmanencia del ser, se descubre en est experiencia única" (Burgelin, 1973, p. 124-125).

Vemos una orientación en el modo de pensar sobre el hombre que, por un lado, tiende a "resituar" al espíritu y, por el otro, tiende a "desautomatizar" y a "descodificar" al cuerpo vivido y fungiente. Con la atención prestada al sentio, el *cogito* —descorporalizado— muestra esa tendencia a reubicarse nuevamente en la corporalidad. Por eso, acá ya no se puede decir que ese cuerpo "es un poco objetivo y un poco subjetivo, un poco material y un poco espiritual [...] En principio, se trataría de pensar una nueva forma de ser, una tercera forma de realidad que es más que la suma de las dos formas establecidas y reconocidas, que señala una zona de ser irreductible e incluso originaria. Ésta es la del ser fenomenológico, la forma de ser vivencial, carnal o sensible. Nuestra corporalidad nos abre el camino a este tercer reino del Ser, el reino del quiasmo" (Ramírez, 1994, p. 84). En esa medida, ya el yo no es el origen de mi ser sino la consecuencia de mi existencia, y existir es sentir, es "intuirse a sí mismo" (*sich-selbst-Spüren*). Como dice Condillac de ese hombre en sus primeros momentos del proceso de subjetivación: "en el primer momento

de su existencia no puede decir 'yo'" (Condillac, 1983, p. 37). De allí que la certeza de sí, que sirve como corroboración del "yo abstracto y racional", no provenga para Rousseau en primera medida de un pensarse, sino de un sentirse. Dicho con una expresión kantiana: el sentimiento de mi existencia debe ser un sentimiento que acompaña a todos mis sentimientos y a todas mis sensaciones: "Existir para nosotros es sentir y nuestra sensibilidad es incuestionablemente anterior a nuestra misma razón" (O. C., T. IV, p. 1109).

La pregunta que surge es: ¿qué puesto se le puede otorgar al *sentio* si no es pensante y no es cuerpo? Los cuerpos (*corps*) son extensos y sensibles y el ser pensante es indivisible y sin extensión, y el ser sensitivo no se acomoda a ninguna de estas condiciones. Precisamente en la nota 18 del libro IV, Rousseau nos deja ver lo cerca que estaba del cuerpo vivido y fungiente en el sentido fenomenológico moderno: "Pero, si es cierto que toda materia siente, ¿dónde concebiría la unidad sensitiva o el *yo* individual? ¿Será en cada molécula de materia, o en los cuerpos agregativos? [...] Se dice que en la naturaleza no hay más que individuos, pero, ¿cuáles son esos individuos? ¿Es un solo ser sensitivo, o contiene tantos como granos de arena? Si cada átomo elemental es un ser sensitivo, ¿cómo concebiré yo esa íntima comunicación por la que el uno siente en el otro, de suerte que sus dos *yo* se confundan en uno? La atracción puede ser una ley de la naturaleza cuyo misterio nos es desconocido, pero al menos concebimos que la atracción que actúa según las masas no tiene nada incompatible con la extensión y la divisibilidad. ¿Concebís lo mismo delsentimiento? *Las partes sensibles son extensas pero el ser sensitivo es indivisible y uno; no se reparte, es todo entero o nulo: el ser sensitivo no es pues un cuerpo*[67]. No sé cómo lo entienden nuestros materialistas, pero me parece que las mismas dificultades que les han hecho rechazar el pensamiento deberían hacerles rechazar también el sentimiento, y no veo por qué, una vez dado el primer paso, no habían de dar el segundo. ¿Les costará más? Y puesto que están seguros de que no piensan, ¿cómo osan afirmar que sienten" (Rousseau, O. C., T. IV, p. 584-585; 1998, p. 742-743).

Según la cita anterior, el ser corporal-sensible es, a diferencia del cuerpo cosa o cuerpo tenido, un aquí localizable, pero indivisible y absoluto. Éste consiste en ese lugar en mí al que se remite cuando se responde a la pregunta ¿de dónde? o ¿en dónde? Dicho en otras palabras, se trata de un "aquí y ahora indivisible", como centro de las experiencias y vivencias que no necesita relacionarse con otros puntos de un modo objetivo. Por ejemplo, el hecho de que sienta o experimente que estoy acá no requiere una determinación espacial con respecto a otros puntos. Con dicha cita se hace claro el hecho de que la diferencia clásica proveniente de Descartes se vuelve insuficiente para dar cuenta de lo característico del ser sensible en los términos de Rousseau. En el caso de Rousseau, se trata, como mínimo, de ver esa ambigüedad singular de la *res sensible* y del sentimiento de la existencia, de ese modo de ser como fenómeno humano particular que nos hace pertenecientes a una

[67] La cursiva es del autor del capítulo.

tercera dimensión, a saber: la del quiasmo. De allí que evidencia, en una de las escasas notas al pie del *Emilio*, como problema filosófico crucial lo siguiente :"es entonces una cuestión harto pueril la de preguntar cómo un alma puede ver, entender y tocar, sin manos, sin ojos y si orejas […] Sería bastante más filosófico preguntar cómo con las manos, con los ojos y las orejas un alma puede ver , entender y tocar, pues la manera en que el cuerpo y el alma actúan la uno sobre la otra ha sido siempre el desespero de la metafísica y el otorgarle las sensaciones a la pura materia es bastante embarazoso".

El sentio se convierte entonces en la fórmula que utiliza Rousseau para expresar esa "*réfléxion sensible*" que, más que responder a un acto espiritual efectuado por fuera delespacio y del tiempo —en el sentido cartesiano—, da cuenta de un "intuirse a sí mismo", de una "autorreferencialidad a nivel de la existencia corporal" (Waldenfels, 2000, p. 259). La evidencia de la existencia humana no se da primero en la representación o en la conciencia, sino en un movimiento de autoafección, una vez que el hombre ha entrado en el mundo. La autoafección pertenece al orden de lo sensible y de lo afectivo, más que al orden del pensamiento reflexivo. Se trata de una relación consigo, como autoafección de la existencia corporal. Acá es la corporalidad fungiente la que aparece autorreferida.
Rousseau habla de un saber de ese sentimiento, que sería algo así como un proceso de entrar en confianza consigo mismo. El cuerpo entra a desempeñar un papel determinante como punto de unificación y estructuración de ese sentimiento fundamental que hace parte de toda experiencia humana. Rousseau llega a una certeza de sí; pero esta certeza de la propiaexistencia es sólo posible porque, en tanto ser sintiente, también está en capacidad de sentirse a sí mismo. La autoconciencia encuentra para Rousseau su punto de origen en un "estar tocado afectivamente" (Schmitz, 1998): "Mis sensaciones ocurren en mí, puesto que me hacen sentir mi existencia" (Rousseau, O. C., T. IV, p. 571; 1998, p. 403). Lo curioso, paradójico y, a la vez, irritante, es que ese sentimiento de sí y de la propia existencia, en tanto "de dónde" y "en dónde", en tanto fenómeno singular del que nos percatamos, se presenta siempre dentro de un *claro-oscuro* que impacta y desconcierta. Con la posibilidad de sentir la propia existencia queda planteada entonces la posibilidad de una autoafección[68] —de la que después se tiene una idea o sentimiento como sentimiento de la existencia—. Lo interesante es que, al tratar de determinarse, el sentimiento de la existencia escapa a ambos puntos de vista en particular: al objetivo y al subjetivo. Por eso, siempre que Rousseau habla de dicho asunto, hace manifiesta su duda. Rousseau se refiere a ello al mismo tiempo como idea y como sentimiento. Al hablar del sentimiento de la existencia de esta manera, este autor se mueve dentro de una "*Gegenstandlichkeit*" y una "*Zuständlichkeit*", entre una cosa y un estado, entre una "relación objetiva" (*Sachbezug*) y una "relación consigo mismo" (Selbstbezug) (Waldenfels, 2000).

[68] Cf.: Starobinski, 1988, p. 387; Todorov, 1986, p. 74 y ss.

3. Cuerpo y Educación

En el *Emilio o de la educación*, Rousseau le dedica también un amplio espacio de reflexión a la corporalidad en tanto asunto primordial para la primera educación de la niñez. Todo lo que tenga que ver con ella (el movimiento, la fuerza, los sentidos, la sensibilidad, la higiene, etc.) entra a cumplir un papel determinante dentro de este programa pedagógico. El *Emilio*, dividido en la niñez, como período de la naturaleza, y la juventud, como período de la razón, es el que trata precisamente dicho asunto: se trata de la propuesta para una educación y formación de los sentidos, y de un cuidado, endurecimiento y potenciación del cuerpo como presupuestos para el buen desarrollo de la razón. El cuerpo sirve como referente para llevar a cabo una crítica a la situación del hombre de su tiempo y para formular un proyecto pedagógico, como alternativa a un presente considerado como decadente. En toda esta propuesta, orientada por la praxis, el cuerpo juega, entonces, un papel fundamental. Aunque haya que afirmar, sin duda, que Rousseau mantiene el dualismo entre cuerpo y espíritu, cambia la actitud que se tiene frente al cuerpo: ahora no se trata de un paralelismo, que se inclina para un lado en detrimento del otro sino de una verticalidad, que pone al cuerpo como presupuesto de la razón, como subsidiario de ésta. Esto, no obstante, no le resta importancia a la teoría del "*embodiment*" que de allí resulta y que vale la pena pensar nuevamente a la luz de los planteamientos actuales. Por eso hay que dejar claro desde un principio que, para Rousseau, la formación del cuerpo y de los sentidos no sólo tiene un valor en sí mismo sino que se constituye en un prerrequisito indispensable para el buen desarrollo de la niñez, de la razón y del hombre. En esa medida, se puede decir que, desde la perspectiva de Rousseau, el cuerpo, los sentidos y la sensibilidad seconstituyen en la instancia fundamental para la formación humana, es decir, en el prerrequisito primordial para el desarrollo de la moral, el conocimiento, el juicio, la virtud y, en general, para la sociabilidad y las formas de contacto con el mundo. Y todo lo anterior es posible, además, gracias, precisamente, a la perfectibilidad y a libertad humanas en tanto condiciones antropológicas fundamentales.

La hipótesis guía de un "estado natural", de la que Rousseau se sirve en el *Discurso sobre las ciencias y las artes* y en el *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres* para determinar lo que es natural y artificial en el hombre y deducir así lo que ha contribuido en su decadencia y corrupción, sirve también de ayuda acá, desde el punto de vista de la génesis del niño, para entrar a considerar la infancia como un estado "natural" de inocencia, carente de maldad en sí mismo, perfectible y necesitado de educación. Acordémonos de las palabras iniciales en el *Emilio*: "Todo está bien al salir de las manos del autor de las cosas: todo degenera entre las manos del hombre" (Rousseau, 1998, p. 37). "Todo está bien al salir de las manos del autor de las cosas; todo degenera en las manos del hombre" (O. C., T. IV, p. 245; 1998, p. 37). El niño nace bueno, es la sociedad la que lo corrompe. Visto así, el niño, en tanto ser humano en pleno desarrollo, es un ser perfectible por excelencia, que posee incontables posibilidades de autorrealización y de autoformación.

De allí que el reconocimiento de la niñez y de sus propios derechos signifique reconocer, por tanto, su derecho a la libertad y al perfeccionamiento. El reconocimiento de la niñez, como un modo de ser propio, y el reconocimiento de sus derechos, ponen al niño en libertad. Si el hombre está ahora arrojado en el mundo y es responsable de su libertad, entonces el niño, como hombre, debe gozar también de una libertad similar. En este orden de ideas, lo primero que se vuelve objeto de crítica en el *Emilio* es el uso de las fajas, y de allí que se elogie, por otro lado, el amamantamiento (la maternidad)[69]. Es decir, que ahora el cuerpo libre del niño debe ser cuidado. Esto significa tiempo, cariño y satisfacción de sus necesidades. Como lo han criticado las feministas, la madre queda entonces amarrada en este esquema de cuidado y maternidad. De allí que la mejor madre sea la más sacrificada. La libertad del niño vuelve esclava a la madre. Según esta visión, con la niñez necesitada de cuidado y de educación, y con el presupuesto de una corporalidad libre, se crea a la madre moderna.

No hay que pasar por alto, de todas maneras, que para Rousseau es claro que el hombre pasa inevitablemente por un proceso de perfeccionamiento que implica, a la vez, la posibilidad de perfección como de corrupción. Y es en precisamente en este contexto en donde la naturaleza del hombre no puede ser vista más como algo bueno o malo -como lo planteaba Hobbes-, ya que malas o buenas pueden ser únicamente las realizaciones de dicha perfectibilidad. En esa medida, al hombre, en tanto ser libre y perfectible, le es natural la "desnaturalización" o "renaturalización" (Derrida, 1971). Por eso ya no es posible un "retorno a lo natural". El hombre es un ser que, por principio, está destinado a trascender permanentemente su estado natural y las condiciones de su presente histórico. De allí que el hombre empiece a concebirse como un ser contingente e histórico que hace de sí, de su "facticidad", un "proyecto". La vida del hombre consiste ahora en un constante alcanzarse y alejarse de sí.

Al poseer un valor en sí misma, la niñez aparece también como parte de una visión antropológico-genética del hombre más general. Según ésta, la niñez pasa a concebirse, antes que nada, como una existencia corporal, sintiente, libre y perfectible. Se puede decir, entonces, que la niñez procesualiza y condiciona a la razón. Esta última ya no aparece ahí como algo dado sino como algo alcanzado, logrado y trabajado. La niñez, vista como un estado natural insoslayable, se convierte, entonces, en una instancia reguladora del devenir del hombre. En ese sentido, la niñez obstaculiza, o mejor, le pone un prerrequisito indispensable a la razón. De allí que la razón no deba hacer su aparición de inmediato sino por procesos y reguladamente. Bajo esta nueva cara, la naturaleza aparece como instancia normativa: la naturaleza (la niñez, el desarrollo natural) como freno a la naturaleza.

El niño comienza su vida como un ser sensible, cuyos órganos de los sentidos y fuerzas todavía no se han perfeccionado. Para Rousseau, el niño no puede ser, entonces, un puro *cogito*, sino, más bien, un *sentio* que todavía no sabe de sí. En principio, todas sus sensaciones afectivas son puros reflejos que no están localizados en torno a una unidad

[69] Para una crítica y relativización del "amor maternal", entendido como un comportamiento social e histórico producto de la burguesía y de las influencias de discursos como los de Rousseau: cf.: Badinter, 1980.

corporal. En esta etapa, el niño todavía no tiene un "esquema corporal" ni una imagen del cuerpo. Existe, entonces, como un flujo de sensaciones afectivas que sólo a través del contacto con el mundo alcanzan una unidad en un "*sensorium común*" (Rousseau). Es decir, que es la resistencia que produce el mundo con el cuerpo la que hace que el cuerpo se vaya apoderando de sí y se abra al mundo. Una vez alcanzado ésto es posible pasar a la idea de ello, o como Rousseau la denomina, a tener un sentimiento de la existencia.

Este niño, que todavía no ha sido todavía agarrado por las pasiones, permanece en una relación de inmediatez con su cuerpo. En esa escala, el niño no se preocupa por su cuerpo, es, más bien, uno con su cuerpo, como el hombre natural antes de entrar en el campo de la mirada contrastadora y comparadora de los otros. Una vez el niño se comporta de un modo objetivo-sensitivo con su cuerpo, lo toca, lo percibe, lo siente y empieza a comparar, es entonces cuando, a partir de estas experiencias, va desarrollando su subjetividad. La conciencia de sí surge, entonces, de ese proceso de sentirse y de sentirse-en-el-mundo. A diferencia de Locke, quien centra su atención especialmente en una teoría del conocimiento, Rousseau trata con un niño (como corporalidad) y no con una simple actividad espiritual descorporalizada. Por eso, su propuesta antropológico-pedagógica se puede ver como una propuesta que parte del cuerpo, es decir, una antropología del "*embodiment*". Vistas así, todas las protoexperiencias tienen su sustrato en el cuerpo.

Determinado a esa edad sólo por la sensibilidad, el niño es pura corporalidad sintiente. La percepción sensorial de sí (autoafección) y del mundo se convierte así en el punto de partida para la formación humana. El niño aparece, entonces, como una "existencia corporal" que, gracias a una "educación negativa", se potencia y forma. Aunque está claro que Rousseau no niega la sociedad, lo que si propone es un modo de acceder a ella a partir de las propias experiencias corporales. El acceso a la sociedad parte de la corporalidad y no inmediatamente de la razón. La razón, en este sentido, es dependiente del cuerpo y de las formas en que se le potencia y somete. Rousseau considera entonces como un gran error social el enfatizar primero en la "cabeza" y no en el cuerpo y sus fuerzas.

En Rousseau se puede ver una preocupación para que la niñez participe del mundo. El hombre empieza como niño, y el niño como existencia corporal[70]. Por eso, para el niño los primeros maestros son la experiencia y los sentimientos. La fase sensitiva es fundamental para el desarrollo posterior (racional) del niño. En ese sentido, las sensaciones, primeros sentimientos y experiencias se constituyen en la base para la adquisición del conocimiento. El desarrollo de las fuerzas físicas, de un estado saludable, y el aprendizaje de las distintas pasiones, dolores y padeceres en las distintas situaciones de la vida hacen parte de lo que debe experimentar y desarrollar el niño. Por eso, "se trata menos de impedirle morir que hacerle vivir. Vivir no es respirar, es obrar; es hacer uso de nuestros órganos, de

[70] Cf.: Rang, 1965, p. 156, 205, 240, 274.

nuestros sentidos, de nuestras facultades, de todas las partes de nosotros mismos que nos dan el sentimiento de nuestra existencia. El hombre que más ha vivido no es aquél que ha sumado más años, sino aquel que más ha sentido la vida“ (Rousseau, 1998, p. 47).

Cuando las necesidades naturales empiezan a cultivarse, es decir, cuando eso que hace parte de la naturaleza se corrige, modifica y reorienta por medio de los hábitos, la costumbre y la educación, entonces el niño comienza a individualizarse. En esa medida, la individualización del niño comienza con la individualización del cuerpo. El desarrollo del cuerpo es lo que le permite al niño empezar a distinguir entre el mismo y el mundo. Por el movimiento el niño aprende a distinguir las cosas que no son él. Aunque los otros hombres aparecen frente a él como otros cuerpos, no se puede hablar de que el niño establece una simple relación mecánica frente a los otros y frente a sí mismo. El niño se reconoce en primera medida como “un objeto en un mundo de objetos”. Esto no quiere decir que se trate de una postura objetiva frente al mundo, si no amoral. Pero, una vez se comienza a desplegar su sensibilidad y empieza a proyectar esas imágenes y sentimientos de sí sobre los otros, el niño empieza a apreciar a los otros seres también como sintientes. El niño establece una relación afectiva con el mundo y con los otros seres -por ello no pueden ser vistos como simples autómatas en el sentido de Descartes. Así, con el desarrollo de su fuerza, de sus ritmos corporales y de sus sentidos, el niño aprende a distinguir entre él y las cosas que no son él. Gracias a la experiencia del cuerpo, a los sentidos y a los movimientos, se originan los hábitos, las costumbres, otros movimientos y comportamientos regulares que se van adquiriendo, en principio, por medio de procesos miméticos e imitativos. Se trata, primero que todo, de un saber práctico. El niño, circunscrito de cierta manera a lo que su cuerpo puede, se orienta de un modo mimético y afectivo hacia el mundo externo y hacia los otros hombres.

Gracias a las posibilidades y límites que lo confrontan con sus propias capacidades corporales, y a su capacidad imaginativa y mimética, el niño se va desprendiendo de sí. Precisamente por eso Rousseau busca que el niño tenga sus propias experiencias, especialmente la del dolor[71]. Gracias a esta última se experimenta la imposibilidad de un absoluto empoderamiento y dominio del propio cuerpo. Por medio del dolor, el niño se da cuenta de que no dispone de su cuerpo sintiente y sufriente como de un objeto cualquiera. El dolor, por eso, no está más allá, es “mi” dolor. Con dicha experiencia, el niño empieza a verse, entonces, como una corporalidad sintiente y situada en el mundo. Dicha experiencia es la que le permite al niño abrirse también a otros seres en tanto seres sensibles.

Así, al igual que la razón y el entendimiento, para Rousseau también el cuerpo es perfectible y representa una condición esencial en el proceso de devenir hombre. Como el mismo lo dice: “un hombre abandonado a sí mismo desde su nacimiento entre los otros [en tanto pura corporalidad, Runge], sería el más desfigurado de todos. Los prejuicios, la autoridad,

[71] Por eso, el niño debe primero aprender a sufrir para ser feliz. Cf.: Zirfas, 1993, p. 336.

la necesidad, el ejemplo, todas las instituciones sociales en las que nos encontramos sumergidos, ahogarían en él la naturaleza, y no pondrían nada en su lugar" (O. C., T. IV, p. 245; 1998, p. 37).

Esto quiere decir, entonces, que el niño, en tanto pura corporalidad, necesita, desde un principio, ser formado mediante la educación, pues abandonado a su puro crecimiento natural el niño se corrompería. Esta necesidad de educación del niño presupone, entonces, en un principio su maleabilidad, que abarcaría tanto la posibilidad de potenciarse como de la de disciplinarse corporalmente.

Rousseau se refiere, entonces, a tres tipos de educación que hay que tener en cuenta, a saber: una educación que proviene de la naturaleza, una de las cosas y otra de los hombres. La educación de la naturaleza, "*ne dépend point de nous*" (O. C., T. IV., p. 247; 1998, p. 39), consiste en el desarrollo de los órganos y las facultades humanas; ésta consiste en el desarrollo natural. Pero, como se citó anteriormente, Rousseau habla de que el desarrollo natural necesita de un guía. Acá entra a jugar su rol la educación del hombre, entendida como el "*uso que aprendemos a hacer de ese desarrollo*" (O. C., T. IV, p. 247; Cf.: 1998, p. 39) y de las experiencias con las cosas del mundo.

Rousseau habla de una educación negativa, que le debe permitir al niño desarrollar todas esas potencialidades que, en principio, son puramente corporales. Se trata, en principio, de desarrollar sus capacidades motoras, físicas y sensoriales (la fuerza corporal, los sentidos y la razón sensitiva), procurando que haya una experimentación y contacto con el mundo. Por eso, la educación conforme a la naturaleza debe ser, por tanto, una educación negativa: "Llamo educación negativa a la que tiende a perfeccionar los órganos, instrumentos de nuestro conocer, antes de darnos conocimientos, y que prepara la razón con el ejercicio de los sentidos. La educación negativa no es ociosa, ni mucho menos. No da la virtud pero previene los vicios. No enseña la verdad, pero preserva del error. Predispone al niño a todo cuanto conduce a la verdad, cuando está en condiciones de entenderla, y al bien cuando puede estimarlo" (O. C., T. IV, p. 945; 1994, p. 73).

Como se sabe, en esa época se fajaba al niño. Rousseau no sólo se opone a esto, sino que sostiene que al niño hay que ponerlo en movimiento. El movimiento es del orden natural, mantiene el mundo y es fundamental en el hombre. De ahí, precisamente, la crítica de Rousseau a las fajas como formas de impedir la libertad del niño y como forma de atrofiar el libre desarrollo de sus fuerzas, de su corporalidad. "Los países en que se envuelve a los niños en pañales son aquéllos en que pululan los jorobados, cojos, patizambos, agarrotados, raquíticos, gentes contrahechas de toda especie. Por miedo a que los cuerpos se deformen con movimientos libres, se apresuran a deformarlos prensándolos" (O. C. T. IV., p. 254; 1998, p. 49).

Al principio, los límites del niño son los límites de su cuerpo en desarrollo; por eso hay que propiciar que esa corporalidad se desarrolle libremente. El niño debe experimentar los límites de sus posibilidades sólo experimentando estas últimas como límites a sus capacidades.

Así, el cuerpo representa el medio por excelencia para la experiencia de lo necesario. Los límites de lo que el niño es son los límites de lo que puede; en otras palabras, de lo que su cuerpo puede. El niño es lo que su cuerpo puede y es lo que por medio de su cuerpo puede. Se encuentra limitado a su ser-cuerpo; éste es hasta donde va su cuerpo, es pura corporalidad. Por eso, en la propuesta educativa de Rousseau, se trata de que, al comienzo de su desarrollo, el niño se haga dueño de su cuerpo. Este poder corporal debe ser un proceso de acostumbramiento por medio de la actividad. Y esto no hace referencia necesariamente a aspectos puramente cognitivos. Esta habitualización quiere decir que, por medio de ello, se origina mundo, se incorpora mundo. Se trata de un saber logrado corporalmente, de un saber práctico. Por eso, al niño hay que propiciarle las condiciones para que se vaya haciendo dueño de sus fuerzas y de sus sentidos. De esta manera, el niño debe hacer uso de su libertad. Para ello, entonces, el maestro debe crear nuevos espacios de experimentación que le permitan al niño ampliar su horizonte de experiencias y aguzar, extender y hacer fuertes sus sentidos y su cuerpo. Se trata, en principio, de una "autonomía corporal" (formación estética y aistética): "Sírvete apropiadamente de tu cuerpo y tus sentidos". Esto significa darle libertad de poder experimentar y superar sus propios límites. Por eso, "el recién nacido necesita extender todos sus miembros para sacarlos del embotamiento en que, hechos un ovillo, han permanecido tanto tiempo [...] la inacción, la coacción en que se retienen los miembros de un niño, no pueden sino perturbar la circulación de la sangre, de los humores, impedir al niño fortalecerse, crecer, y alterar su constitución" (Rousseau, 1998, p. 48).

En síntesis, conforme a sus planteamientos, se puede decir que Rousseau actuó en contra de esa vieja "enemistad ilustrada" que se oponía al cuerpo. El cuerpo del niño no se presenta como una cosa entre otras sino *como el medio hacia el mundo*. La formación humana, vista así, debe pasar por un proceso de *incorporación*. El niño, entendido como una naturaleza corporal-sensible, es un ser que se apropia y da mundo de un modo corporal -"*physique expérimentale*" (Rousseau). En ese sentido, no se trata solamente de disciplinamiento del cuerpo sino también de procesos de potenciación y logro de autonomía. El niño visto, como "*leibliche Existenz*" en la que, por medio de la educación negativa, se busca una potenciación del niño frente al mundo, antes que frente a la sociedad burguesa. Aunque está claro que Rousseau no puede negar la sociedad, sí plantea una forma de acceder a la sociedad a partir de experiencias corporales. El acceso a la sociedad parte de la corporalidad y no, desde el mismo instante, de la razón. La razón, en este sentido, es dependiente del cuerpo y de las formas en que se le potencia y somete.

En Rousseau, la antropología pedagógica que parte de los procesos de incorporación se desarrolla, entonces, como disciplinamiento, racionalización, potenciación, ampliación de horizontes y aumento de las posibilidades. Para ello se cuenta, además, con la perfectibilidad y la libertad humanas y la no determinabilidad de lo social; toman prioridad, entonces, las tres últimas. La perfectibilidad es libertad de perfeccionarse y ello no se restringe únicamente a la razón en Rousseau. Hay muchas dimensiones en las que el hombre se perfecciona y tiene la libertad para ello.

4. Educación y formación corporales: Aportes de Rousseau para pensar la Educación Corporal

Como venimos diciendo, Jean-Jacques Rousseau es un precursor en el problema de la educación corporal y un autor clave en el desarrollo del pensamiento pedagógico sobre el cuerpo, pero también en la pedagogía del deporte como se desarrolló posteriormente, por ejemplo, por parte de los filántropos. Rousseau, como buen crítico del racionalismo vuelto hegemónico, antepuso a la formación del intelecto la formación del cuerpo y de los sentidos. El libro II del *Emilio o de la educación* plantea, en ese sentido, que el ser humano comienza su existencia como puro cuerpo, como pura potencia, y que en ese proceso de formación corporal va definiéndose y afinándose como humano. De acuerdo con ello, la educación corporal es concebida por este autor como el modelo de educación por antonomasia. Cabe decir, no obstante, que, desde el punto de vista de una crítica social a la sociedad de su tiempo, este pensador también cuestiona muchas de las prácticas de habituamiento y tratos para con el cuerpo, por considerarlas nocivas en la formación del ser humano como ser autónomo, entendida esa autonomía no sólo en términos racionales sino también corporales.

En el *Emilio o de la educación de* Rousseau hay, pues, un amplio espacio de reflexión sobre la corporalidad, que se tiene como asunto primordial para la primera educación de la niñez. Todo lo que tenga que ver con ella (el movimiento, la fuerza, los hábitos, los sentidos, la sensibilidad, la higiene, etc.) entra a cumplir un papel determinante dentro de este programa pedagógico. Por eso, el modo de existencia sensitivo adquiere un papel prioritario; la segunda parte de dicho libro trata ese asunto: alude primero a la formación y educación de los sentidos. En ese contexto, las impresiones sensoriales inmediatas no son sólo la base del conocimiento sino de la formación del hombre. Si bien con el aislamiento de la formación de los sentidos la propuesta rouussouniana tiende hacia unacierta instrumentalización y jerarquización de los sentidos, no hay que dejar de desconocer que el cuerpo, en ese marco de discusión, sirve también como referente para llevar a cabo una crítica social a la situación del hombre de su tiempo y para formular un proyecto pedagógico como alternativa a un presente considerado como decadente.

Por eso, la niñez no sólo es un punto de referencia para una visión de la razón y del conocimiento como asuntos a los que se llega, sino, fundamentalmente para una visión antropológico-genética del hombre en la cual lo que está en la base es la idea de ser humano como una existencia corporal, sintiente, libre y perfectible. El niño no es *cogito*, sino *sentio* que todavía no sabe de sí y que, al todavía no haber sido agarrado por las pasiones, permanece en una relación de inmediatez con su cuerpo. Una vez el niño se comporta de un modo objetivo-sensitivo con su cuerpo, lo toca, lo percibe, lo siente y empieza a comparar; es entonces cuando, a partir de estas experiencias, va desarrollando su subjetividad. La conciencia de sí surge entonces de ese proceso de sentirse y de sentirse *en el* mundo. Determinado a esa edad sólo por la sensibilidad, el niño es pura corporalidad sensible. La percepción sensorial

de sí (autoafección) y del mundo se convierte, así, en el punto de partida para la formación humana. El niño es visto como una "existencia corporal", la cual, por medio de la educación negativa, es potenciada para hacerle frente al mundo y a la sociedad burguesa.

La fase sensitiva es fundamental para el desarrollo posterior (racional) del niño. Las sensaciones se tienen como el material básico para los conocimientos posteriores. En la medida en que el niño sólo conoce sus necesidades corporales, se satisface a sí mismo; por tanto, la felicidad corporal es primero que la felicidad espiritual. Por eso, el niño también debe aprender a sufrir para ser feliz. El desarrollo de las fuerzas físicas y de la salud y el aprendizaje de las distintas pasiones, dolores y padecimientos en las distintas situaciones de la vida, hacen parte de lo que debe desarrollar el niño. Debido a eso, "se trata menos de impedirle morir que de hacerle vivir. Vivir no es respirar, es obrar; es hacer uso de nuestros órganos, de nuestros sentidos, de nuestras facultades, de todas las partes de nosotros mismos que nos dan el sentimiento de nuestra existencia. El hombre que más ha vivido no es aquél que ha sumado más años sino aquél que más ha sentido la vida" (Rousseau, O. C., T. IV, p. 253).

Así, a diferencia, por ejemplo, de Locke, quien centra su atención especialmente en una teoría del conocimiento, Rousseau trata con un niño (como corporalidad) y no con una simple actividad espiritual descorporalizada. La niñez procesualiza y condiciona a la razón. Esta última ya no está ahí como dada sino como ganada, lograda, trabajada. La razón no debe hacer su aparición de inmediato sino por procesos y reguladamente. Por eso, su propuesta antropológico-pedagógica se puede ver como una propuesta que parte del cuerpo, es decir, una antropología de la incorporación (*embodiment*), en la medida en que toda protoexperiencia tiene su sustrato en el cuerpo. El acceso a la sociedad parte de la corporalidad y no, desde el mismo instante, desde la razón. La razón, en este sentido, es dependiente del cuerpo y de las formas en que se le potencia y somete. Así, pues, con Rousseau quedan planteados los siguientes principios en torno a la educación del cuerpo y su relación con el espíritu —alma—:

- Al inicio del desarrollo del niño es de fundamental importancia darle amplio espacio a las fuerzas vitales; esto mediante una educación en la provincia, por medio del juego y del libre movimiento. El niño debe experimentar los límites a sus posibilidades sóloexperimentándose en éstas como límite a sus capacidades. El cuerpo lo vuelve poder en el mundo. El niño es lo que corporalmente puede.
- Un desarrollo natural no es pensable sin un desarrollo físico. Es un error presuponer una educación física sólo para el lapso exclusivo de la fase de desarrollo sensitivo. El significado del cuerpo y de la corporalidad en Rousseau no se puede reducir al estado inicial de ontogénesis. El niño espontáneamente juega, vive y se "empodera" de su cuerpo y con su cuerpo. Por ello, hay que volver a la espontaneidad del juego no calculado, que parte de la experimentación de sí del propio cuerpo por parte del mismo niño.
- La fuerza vital elemental se debe mantener siempre. El hombre debe, entonces, vivir según las leyes de la naturaleza.

- Rousseau propone una formación del niño y del hombre, una construcción de la propia corporalidad por medio de la propia experiencia con el mundo. En ambas posibilidades, los sentidos ayudan a la racionalización del mundo y a una potenciación y optimización de la vida en general. Para Rousseau, una formación racional o en la razón, en el sentido de mayoría de edad kantiana, depende profundamente de una formación estético-corporal. Pero esto no sólo en el sentido del desarrollo de la capacidad de juicio estético sino en el sentido de aistesis en general. Rousseau dice: "Ejercita su cuerpo, sus órganos, sus sentidos, sus fuerzas, pero mantén su alma en lo posible en calma. Ejercitar el cuerpo del niño esa es la más sabia prescripción y la que siempre es más descuidada".
- El niño debe ser un niño saludable y sano; por tanto, quien se dedica al cuidado de un niño enfermo transforma su función de educador en la de enfermero.
- El cuerpo debe tener fuerza para obedecer al alma. Mientras más débil el cuerpo, más exige; mientras más fuerte, más obedece.
- El cuerpo, como objeto y meta educativa, se convierte en proyecto pedagógico. Hasta cierto punto, el cuerpo se funcionaliza para la razón. El endurecimiento del cuerpo se experimenta así como una racionalización del mismo.
- La educación física se encuentra para Rousseau en el contexto del orden natural. Se señala por medio de la libertad natural, ley de la necesidad.
- La educación primera debe ser negativa: evitar que se haga algo, se deben evitar los influjos nocivos de la sociedad. La educación como prevención frente a la instrumentalización de la ecuación. Surge la inactividad como principio pedagógico. La inactividad es incitación a la autoactividad. Dejar hasta que la naturaleza misma muestre el camino; no obstante, dicha naturaleza y su proceso de desarrollo son el producto de la reflexión. La naturaleza se convierte en Rousseau en cultura. Hay contradicción, entonces, cuando la educación natural del niño se da sólo con el acompañamiento de otros hombres —curiosa y paradójicamente— que fueron ya educados. Educación es algo que se realiza entre los hombres; es, por tanto, no natural sino cultural. Críticamente hablando, la educación negativa se sirve de medidas no-naturales y, por tanto, afirmativas. Lo natural aparece como armonía estética, como derecho ético y natural (igualdad, orden), como libertad, como orden en el desarrollo infantil.
- La educación individual-natural del hombre busca la unidad del hombre social. La educación política-pública busca la formación del ciudadano burgués mediante la unidad de su yo con la comunidad.
- El programa pedagógico es el de desarrollar y reforzar las fuerzas del niño. Este programa incluye una educación natural, como desarrollo de sí, y una educación pública, como socialización o adaptación al ámbito burgués. Esto incluye, entonces, una dietética o arte de conducir la vida de un modo saludable (salud corporal, forma de vida natural, ética del cuerpo); un ejercitamiento de las capacidades corporales: hay una potenciación aistética y un endurecimiento racional del cuerpo. Utilización de las partes y los músculos y educación para la salud. También está incluido un reforzamiento de los órganos de los sentidos. Los sentidos ayudan al entendimiento.

- Uno puede leer el proyecto de educación negativa centrado en el cuerpo como una forma de reacción crítica a las condiciones de la sociedad de su época. Para Rousseau son necesarios un bienestar corporal y la posibilidad de un buen rendimiento corporal como aspectos sociales; es decir, como forma de integración del individuo dentro de la sociedad.
- Educación moral a partir de una educación corporal y estética. El percibir —juicio— moral se debe articular al cuerpo imaginario del otro.
- Los ejercicios corporales son tanto mecánicos, que no contribuyen al desarrollo de la capacidad del juicio, como no mecánicos, los que contribuyen a ella. Hay que ejercitar no sólo las fuerzas, sino, también, los sentidos.
- Niveles y etapas de la educación corporal: Disciplinamiento (educación) como potenciación del cuerpo. Hay que crear ámbitos de experiencia para que el niño amplíe su horizonte de experiencias y para que extienda y haga fuertes y agudos sus sentidos y su cuerpo. Se trata de una "autonomía física". Una buena constitución corporal facilita la actividad del cuerpo.
- Desde el punto de vista temático, Rousseau propone un programa educativo que se orienta hacia la razón, pero una razón que ya no combate el cuerpo sino que lo aprovecha y lo hace utilizable para sus metas. Como estrategia contra las pasiones se debe atender al cuerpo en su salud, un cuerpo que ahora debe ser disciplinado según ciertos imperativossociales mediante los cuales se mantienen la paz, la tranquilidad y el orden.
- Las buenas sensaciones se ven como un buen signo de perfeccionamiento. Se hacen más intensas las sensaciones positivas como forma de expandir el horizonte de la vida.
- Hay que superar toda debilidad y fragilidad del cuerpo.
- El cuerpo y el espíritu se encuentran el uno remitido al otro; en ese sentido, se deben ejercitar como una unidad.
- Cuerpo y espíritu forman una unidad que hay que mantener en equilibrio. Las fuerzas espirituales y corporales se deben mantener en igual proporción.
- La educación de los sentidos permite desarrollar la inteligencia. Mente sana en cuerpo sano.
- El cuerpo, como servidor del espíritu, debe ser fuerte.
- En el hombre formado se reúnen razón y fuerza.
- El niño empieza a ser atravesado por un saber más complejo, más positivo (aquél del desarrollo, de las etapas evolutivas, etc.). La niñez empieza a ser explicada desde otra óptica, que incluye, como componentes insoslayables, la libertad, la perfectibilidad y el modo de ser propio (ser-niño).
- La formación en Rousseau es un llegar a ser mediado por la experiencia y bajo la guía de un maestro.
- En Rousseau la salud del cuerpo es, entonces, una tarea humana, exactamente una tarea educativa. La salud ya no es, como se pensaba antes, un "regalo de Dios". El cuerpo entra en un programa —racional— para la salud. Cuerpo sano y sociedad sana. El poder es ahora sobre el cuerpo.
- La educación se dedica a la interiorización de un cierto extrañamiento hacia el cuerpo: transforma el cuerpo inmediatamente a la mano en una imagen extraña del cuerpo.

En el acto mimético, el niño produce de nuevo la imagen originaria en su propio cuerpo. Y esto le da un cierto sentido de unidad y de control, un "sentimiento de preferencia" (Rousseau). Con la acción mimética se hace de nuevo algo que ya había.

- La educación física se encuentra, para Rousseau, en el contexto del orden natural. Se señala, por medio de la libertad natural, de la ley de la necesidad. La educación natural se interesa fundamentalmente en la potenciación y la optimización del cuerpo, los sentidos, etc. Se trata de permitir un desarrollo físico-motor, en primera instancia. Rousseau acuña para esto el nombre de educación negativa. La educación negativa trata de guiar las fuerzas en su desarrollo propio. Para esto, Rousseau no se apoya en una educación teológica o teleológica, aunque ese desarrollo culmine de un modo natural en la razón y la religión. La meta de la educación, nos dice Rousseau, es la misma de la naturaleza. ¿Cuál es, entonces, la meta de la naturaleza? Esa meta, antropológica y pedagógicamente vista, es el perfeccionamiento permanente, en tanto el hombre no está determinado para una meta en especial.
- La educación primera debe ser negativa: evitar que se haga algo, se deben evitar los influjos nocivos de la sociedad. La educación como prevención frente a la instrumentalización de la educación. Surge la inactividad como principio pedagógico. La inactividad es incitación a la autoactividad. Dejar hasta que la naturaleza misma muestre el camino; pero dicha naturaleza y su proceso de desarrollo son el producto de la reflexión. En este sentido, la educación negativa busca una potenciación del niño, que presupone, inevitablemente, contenidos concretos, pero no se restringe a ellos. Además, en este proceso de perfeccionamiento y de autorrealización juega un papel determinante el cuerpo. La educación negativa es un fenómeno interactivo en el que el alumno aprende a reconocer su naturaleza perfectible. Esto incluye el que el alumno aprenda a reconocer su naturaleza perfectible. Esto significa el que el alumno adapte sus deseos a sus fuerzas. Aquí empiezan a jugar un papel determinante los sentidos, pues ejercitarlos no es sólo usarlos sino aprender a juzgar bien con su ayuda. Acá la estética implica una ética; o, mejor, se esboza con ello una ética de la estética.
- El programa pedagógico es el de desarrollar y reforzar las fuerzas del niño. Este programa incluye una educación natural, como desarrollo de sí, y una educación pública, como socialización o adaptación al ámbito burgués. Esto incluye, entonces, el ejercicio dietético entendido como el arte de conducir la vida de un modo saludable (salud corporal, forma de vida natural, ética del cuerpo); un ejercitamiento de las capacidades corporales: hay una potenciación aistética y un endurecimiento racional del cuerpo. Utilización de las partes y los músculos y educación para la salud. También está incluido un reforzamiento de los órganos de los sentidos. Los sentidos ayudan al entendimiento.
- Uno puede concebir el proyecto de educación negativa centrado en el cuerpo en el sentido de una reacción crítica a las condiciones de la sociedad de su época. Para Rousseau son necesarios un bienestar corporal y la posibilidad de un buen rendimiento corporal como aspectos sociales. Como forma de integración del individuo dentro de la sociedad.

En síntesis, conforme a sus planteamientos, se puede decir que Rousseau actuó en contra de esa vieja "enemistad ilustrada" que se oponía al cuerpo. El cuerpo del niño no se presenta como una cosa entre otras sino como el *medio hacia el mundo*. La formación humana, vista así, debe pasar por un proceso de *incorporación*. El niño, entendido como una-naturaleza corporal-sensible, es un ser que se apropia y da mundo de un modo corporal. En ese sentido, no se trata solamente de disciplinamiento del cuerpo, sino, también, de procesos de potenciación y logro de autonomía. Aunque está claro que Rousseau no puede negar la sociedad, sí plantea una forma de acceder a la sociedad a partir de experiencias corporales. El acceso a la sociedad parte de la corporalidad y no, desde el mismo instante, desde la razón. La razón, en este sentido, es dependiente del cuerpo y de las formas en que se le potencia y somete. Rousseau se preocupa por una "participación en el mundo" que comienza, fundamentalmente, con una "existencia corporal en el mundo". Los primeros maestros son la experiencia y los sentimientos. La antropología de Rousseau es, vista así, una antropología de la "incorporación", que comienza desde abajo y que toma al cuerpo como punto de referencia, tanto para teorizar sobre la mismidad como para ejercer la crítica social. La antropología pedagógica de la "incorporación" de Rousseau se mueve, entonces, entre disciplinamiento, racionalización, potenciación, ampliación de horizontes y aumento de las posibilidades. Se cuenta, además, con la perfectibilidad, la libertad humana y la no determinabilidad de lo social, que no restringen el proceso de educación y de formación únicamente a la razón.

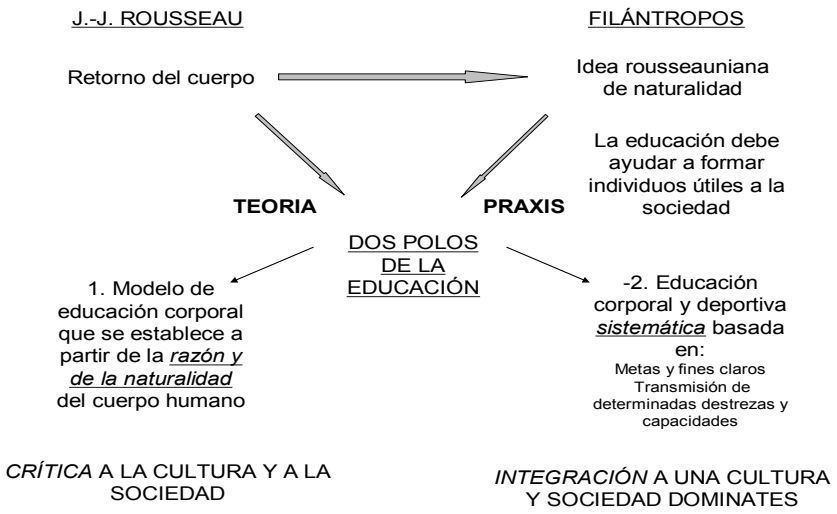
El desarrollo del cuerpo y la corporalidad son lo que le permite al niño empezar a distinguir entre él mismo y el mundo. En principio, por el movimiento el niño aprende a distinguir las cosas que no son él. Aunque los otros hombres aparecen frente a él como otros cuerpos, no se puede hablar de una simple relación mecánica del niño frente a los otros y frente a sí mismo. El niño se reconoce, en primera medida, como "un objeto en un mundo de objetos". Esto no quiere decir que se trata de una postura objetiva frente al mundo sino amoral. Pero una vez es sintiente, comienza a proyectar esas imágenes y sentimientos de sí sobre los otros, es decir, al concebir a los otros seres como sintientes —en ello ayuda la capacidad mimética del niño— y no como seres mecánicos, en el sentido de Descartes.

Por eso, en ese nivel, el niño no se preocupa por su cuerpo; es, más bien, uno con su cuerpo. De las posibilidades y límites y del deseo alimentado socialmente, el niño se va desprendiendo de sí; se va descentrando, hasta que, como el hombre natural, entra en el campo de la mirada contrastante y comparadora de los otros. Al experimentar el mundo se va desplegando también la piedad, que no es otra cosa que la proyección/introyección de vivencias que tienen que ver, sobre todo, con la corporalidad, con el sentimiento. Así pues, al igual que la razón[72] y el entendimiento, el cuerpo es perfectible; es decir, que "nacemos

[72] La paradoja de Rousseau es hablar de un optimismo de la razón, de las luces como medio para disipar las tinieblas; pero, como él mismo lo muestra, las luces no han hecho otra cosa que corromper las costumbres. Esto quiere decir que la feliz ignorancia al ir en busca de la luz se desvía por causa de las Ciencias y las Artes mismas, pues éstas no sólo deslumbran sino que miran únicamente al saber y no al hombre.

débiles, necesitamos fuerzas; nacemos desprovistos de todo, necesitamos asistencia [...] Todo cuanto no tenemos en nuestro nacimiento y que necesitamos de mayores, no es dado por la educación" (Rousseau, O.C., T. IV, p. 247; 1998, p. 38-39).

Fig. 2 Contraste entre Rousseau y los filántropos con respecto a la Educación Corporal



5. Bibliografía

Fuentes primarias

Obras completas

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1959-1995). Ouevres complètes I-V. (B. Gagnebin y M. Raymond, editores). París: Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard. 5 volúmenes [O.C].

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1924-1934). Correspondance générale I-XX. (Th. DUFOUR, editor). París: Armand Colin. [C.G.].

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1965-1995). Correspondance complète I (R. A. LEIGH, editor). Ginebra : Institut et Musée Voltaire / Oxford : The Voltaire Foundation. 51 volúmenes [C.C].

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1995). Politische Schriften. Tomo 1. Abhandlung über die politische Ökonomie, Vom Gesellschaftsvertrag, Politische Fragmente. Padeborn-München-Wien-Zürich: UTB für Wissenschaft, 1995, 2 ed.

Versiones en español

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1946). Julia o La nueva Eloísa. Cartas de dos amantes (Traducción anónima). Buenos Aires: Futuro.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1974). Observaciones y refutación. En: Discurso sobre las ciencias y las artes (Traducción y prólogo de L. Hernández Alfonso). Buenos Aires: Aguilar.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1980). Del contrato social. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres (Prólogo, traducción y notas de M. Armiño). Madrid: Alianza.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1985). Discurso sobre la Economía política (Traducción y estudio preliminar de J. E. Candela). Madrid: Tecnos.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1988a). Las ensoñaciones del paseante solitario; incluye los siguientes apéndices: Cartas de baraja; Mi retrato; Cartas a Malesherbes; Rousseau, por Bernardin de Saint-Pierre; Noticias literarias, de Rozier y cuadro cronológico (Prólogo, traducción y notas de M. Armiño). Madrid: Alianza.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1988b). Proyecto de constitución para Córcega. Consideraciones sobre el gobierno de Polonia y su proyecto de reforma (Traducción y estudio de A. Hermosa Andújar), Madrid: Tecnos.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1993). Ensayo sobre el origen de las lenguas (Traducción de Rubén Sierra Mejía). Bogotá: Norma.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1994a). Escritos polémicos; comprende: carta a Voltaire; cartas a Malesherbes; carta a Charles de Beaumont y carta al Marqués de Mirabeau (Traducción y notas de Q. Calle Carabias; estudio preliminar de J. Rubio Carracedo). Madrid: Tecnos.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1994b). Carta a d'Alambert sobre los espectáculos (Traducción y notas de Q. Calle Carabias; estudio preliminar de J. Rubio Carracedo). Madrid: Tecnos.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1997a). Las confesiones (Prólogo, traducción y notas de M. Armiño). Madrid: Alianza.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1997b). Instrucción de un padre a su hijo sobre el modo de conducirse en este mundo. Edición cuatrilingüe preparada por Xabier Palacios. España: Vitoria-Gasteiz: Instituto de Estudios sobre Nacionalismos Comparados, 1997b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1998). Emilio, o De la educación (Prólogo, traducción y notas de M. Armiño). Madrid: Alianza.

Fuentes secundarias

AGUSTINUS, Aurelius (1987). Bekenntnisse. Frankfurt an Main: Insel Verlag.

BADINTER, Elisabeth (1980). L'amour en plus. Histoire de l'amour maternel du XVII° au XX° siècles. París: Flammarion.

BARKER, Francis (1995). The Tremulous Private Body: Essay on Subjection. Londres y Nueva York: Methuen.

BIEBER, Bettina (1999). Rousseau und Aristoteles: die Idee vom Menschen und der Entstehung von Gesellschaften; oder Freiheit und Zwang aus Natur und Gesellschaft bei J.-J. Rousseau und Aristoteles.

Berlín: Akademia Verlag.
BÖHME, Hartmut y BÖHME, Gernot (1985). Das Andere der Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
BUCK, Günther (1984). Rückwege aus der Entfremdung. München: Paderborn.
BURGELIN, Pierre (1973). La philosophie de l'existence de J. J. Rousseau, 2ª edición. París: Presses Universitaires de France.
CASIRRER, Ernst (1932). Philosophie der Aufklärung. Tübingen: Mohr.
CASSIRER, Ernst (1970). Das Problem Jean-Jacques Rousseau. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
CASSIRER, Ernst (1991). Rousseau, Kant, Goethe. Hamburg: Meiner.
CASSIRER, Ernst, STAROBINSKI, Jean y DARNTON, Robert (1995). Drei Vorschläge, Rousseau zu lesen, 7a edición. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
CASPAR David Friedrich. "Paisaje de invierno", 1811. Consultado el 27 de febrero de 2011 en: http://www.reproarte.com/cuadro/Caspar+David_Friedrich/Paisaje+de+Invierno/4639.html
CONDILLAC, Étienne Bonnot de (1977). Essai über den Ursprung der menschlichen Erkenntnisse. Lepzig: Reclam Verlag.
CONDILLAC, Étienne Bonnot de (1983). Abhandlung über die Empfindungen. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
CONDILLAC, Étienne Bonnot de (1984). Lógica. Extracto razonado del tratado de las sensaciones. Buenos Aires: Orbis.
CRANSTON, Maurice (1991a). Jean-Jacques. The Early Life and Work of Jean-Jacques Rousseau 1712 - 1754. Chicago: The University of Chicago Press.
CRANSTON, Maurice (1991b). The Noble Savage 1754 - 1762. Londres: Allen Lane.
CRANSTON, Maurice (1997). The Solitary Self. Jean-Jacques Rousseau in Exile and Adversity. Chicago : The University Chicago Press, Chicago.
CSORDAS, Thomas J. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. En: Ethos, Vol. 18, pp. 5-47.
CSORDAS, Thomas J. (1997). Embodiment and Experience. The Existential Ground of Culture and Self. Cambridge: Cambridge University Press.
DE MAN, Paul (1979). Allegories of Reading. Figural Language in Rousseau, Nietzsche, Rilke and Proust. New Haven: Yale University Press.
DERRIDA, Jacques (1971). De la Gramatología. Buenos Aires: Siglo XXI.
DESCARTES, René (1965). Prinzipien der Philosophie. Hamburgo: Felix Meiner Verlag.
DESCARTES, René (1972). Meditationen. Hamburgo: Felix Meiner Verlag.
DESCARTES, René (1996). Die Leidenschaften der Seele, , 2a ed. Hamburgo: Felix Meiner Verlag.
DESCARTES, René (1998). The World and Other Writings. Cambridge: Cambridge University Press.
GEBAUER, Gunther y WULF, Christoph (1998). Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
GRIMSLEY, Ronald (1973). The philosophy of Rousseau. London: Oxford University Press.
GRIMSLEY, Ronald (1977). La filosofía de Rousseau. Madrid: Alianza.
GRIMSLEY, Ronald (1983). Jean-Jacques Rousseau. Brighton: Harvester Press.
GUÉHNNO, Jean (1990). Jean-Jacques Rousseau. Valencia: Alfons el Magnànim, Valencia.
HART-NIBBRIG, Christian L. (1985). Die Auferstehung des Körpers im Text. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
HOLMSTEN, Georg (1972). J.-J. Rousseau. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
HOLMSTEN, Georg (1979). J.-J. Rousseau in Selbstzeugissen und Bild-dokumentes. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
HOROWITZ, Asher(1992). Rousseau, Nature and History. Toronto: University of Toronto Press.
KAMPER, Dietmar (1988). Hieroglyphen der Zeit. Texte vom Fremdwerden der Welt. Müchen: Carl

Hanser Verlag, 1988.
KAMPER, Dietmar(1990). Zur Geschichte der Einbildungskraft. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
LEIGH, R. A. Unsolved problems in the bibliography of J.-J. Rousseau. Editado por J.T.A. Leigh. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
LÉVI-STRAUSS, Claude (1981). Antropología Estructural. Mito, sociedad, humanidades. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
LIDLE, Wolfgang (1982). Das multiple Subjekt. Der historische Wandel von Identität und psychosozialer Ausgrenzung in autobiographischen Schriften von J.-J. Rousseau, G. Flauvert und M. Leiris. Freiburg: Hochschulverlag.
LINSEN, Ehrhardt (1986). Identität und Körper in den autobiographischen Texten J.-J. Rousseau. En: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi), No. 63, pp. 33-56.
MAUSS, Marcel (1989). Soziologie und Anthropologie, Tomo 2. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
MERLEAU-PONTY, Maurice (1984). Das Auge und der Geist. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
MERLEAU-PONTY, Maurice (1986). Das Sichtbare und das Unsichtbare. München: Wilhelm Fink Verlag.
MOSER, Christian (1993). Verfehlte Gefühle. Wissen, Begheren, Darstellen bei Kleist und Rousseau. Würzburg: Königshausen und Neumann.
MÜLLER, Reimar (1997). Anthropologie und Geschichte. Rousseaus frühe Schriften und die antike Tradition. Berlín: Akdemia Verlag.
O'NEILL, John (1985). Five bodies: The Human Shape of Modern Society. Ithaca y Londres: Cornell University Press
O'NEILL, John (1989). The Communicative Body. Evaston: Northwestern University Press.
POTHAST, Ulrich (1988). Philosophisches Buch. Schrift unter der aus der Entfernung leitenden Frage, was es heißt, auf menschliche Weise lebendig zu sein. Frankfurt an Main: Suhrkamp.
RAMÍREZ, Mario Teo. (1994). El Quiasmo. Ensayos sobre la filosofía de Maurice Merleau-Ponty. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
RANG, Martin (1965). Rousseaus Lehre vom Menschen, 2da ed. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
RÖHRS, Hermann(1993). J.-J. Rousseau. Vision und Wirklichkeit. Köln: Böhlau.
SCHMITZ, Hermann (1998). System der Philosophie. Der Leib, 3a ed. Bonn: Bouvier Verlag.
SPAEMANN, Robert (1980). Rousseau - Burger ohne Vaterland. Von der Polis zur Natur. München: Piper.
SPAEMANN, Robert (1987). Das Naturliche und das Vernünftige. Aufsätze zur Anthropologie. München: Piper.
STAROBINSKI, Jean (1961). L'Œil vivant. París: Gallimard.
STAROBINSKI, Jean (1971). Rousseau. La transparence et l'obstacle. Suivi de sept essais sur Rousseau. París: Gallimard (Existen traducciones al alemán y al español; en su orden: Eine Welt von Widerständen. 1988. München y Viena: ...; Rousseau: la transparencia y el obstáculo. Madrid: Alianza).
TAYLOR, Charles (1996). Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt an Main: Suhrkamp.
TODOROV, Tzvetan (1986). Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau. Barcelona: Gedisa.
TODOROV, Tzvetan (1995). La vida en común. Ensayo de Antropología General. Madrid: Santillana/Taurus.
WALDENFELS, Bernhard (1998). Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
WALDENFELS, Bernhard (1999). Sinnenschwellen. Studien zur Phänomenologie des Fremden 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
WALDENFELS, Bernhard (2000). Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phönomenologie des Leibes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
WULF, Christoph y ZIRFAS, Jörg (editores) (1994). Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth: Ludwig Auer.

ZIRFAS, Jörg. (1993). Präsenz und Ewigkeit. Eine Anthropologie des Glücks. Berlín: D. Reimer.
ZIRFAS, Jörg. (1996). Der Mensch schlechthin? Zur impliziten Pädagogischen Anthropologie Jean-Jacques Rousseau. En: WULF, Christoph (editor). Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750 - 1850. Weinheim: Deutsche Studien Verlag.

Formación del gusto y cuerpo en perspectiva educativa.

Una interpretación a partir de Friedrich Nietzsche hacia una Educación Corporal

Andrés Felipe Correa Castaño
Docente de la Universidad de Antioquia
Magíster en Motricidad-Desarrollo humano
Grupo de Investigación: Estudios en Educación Corporal

Capítulo seis

Presentación

El carácter intempestivo de Nietzsche hace retrospección con miras a identificar y enaltecer así como también para criticar y re-producir aquellos valores que sustentan, a veces soterradamente, los juicios y las prácticas de la educación en el trato que se le da al estudio de los clásicos, de la lectura y la escritura. De esto se desprende una serie de propuestas ligadas a la visión que tiene del gusto, diferenciado del esteticismo de finales de siglo XIX, en su sentido más vital. Es decir, el gusto no como diferenciador de las bellas formas, sino como instinto de autodefensa y, al mismo tiempo, como material elástico que permite discernir, seleccionar y rechazar. Pero lo que ha caracterizado a estos tres componentes es la falta de filtros para defenderse de aquellos elementos que lo debilitan y la falta de apertura para desplegarse a nuevas afectaciones. El gusto formado en estos tres componentes ha de estar caracterizado por la apertura y la autodefensa.

Al llegar a este punto se distinguen dos líneas que marcan la ruta de tal relación: ante todo, la profesionalización y la especialización del cuerpo sujeto a las disposiciones del Estado en materia educativa, y segundo, el desprecio y silenciamiento por parte de la filosofía tradicional y del cristianismo de las expresiones del cuerpo que lo ubican como hilo conductor de toda interpretación. Así, Nietzsche se distancia de una perspectiva educativa al servicio del Estado, debido a que promueve una pedagogía rápida, productiva, útil, esnobista y ahistórica, y de una perspectiva filosófico-teológica que cosifica el cuerpo habida cuenta de que desprecia los sentidos, la experiencia, el placer y las fuerzas creadoras, en tanto generadores de una hermenéutica al servicio del hombre como individuo y no como réplica moralmente aceptada.

La filosofía de Nietzsche proporciona elementos críticos que permiten una toma de distancia frente al dualismo cartesiano. Su noción de cuerpo como "gran razón" (1978, p. 64) refuta a la mente como lo más superior en el cuerpo. Pensar no hace cuerpo, sino que, el cuerpo, en tanto lugar de la experiencia, de la afección, construye diferentes modos de pensar. En el cuerpo y por el cuerpo somos y pensamos. El cuerpo preexiste a la conciencia, a la que Nietzsche considera como lo último y menos elaborado.

Concebir otra educación desde una perspectiva plural entiende al hombre como un ser inacabado, cargado de historia, y en potencia. El cuerpo no es lo desespiritualizado o desanimado (materialidad operada por una mente o conciencia), sino lo que siempre está en proyección. El cuerpo es una cadena de acontecimientos que se pliegan sobre él para darle una densidad que lo ligan en el tiempo y el espacio con los demás. La Educación Corporal no está en el lugar de las certezas sino en el del azar, al ubicar al cuerpo en el lugar del no-saber, de la incertidumbre. El lugar de la Educación Corporal es el de las múltiples posibilidades.

El cuerpo asume la disciplina voluntariamente, pero también, compara, selecciona, subyuga, rechaza. Eso es lo que el gusto formado permite. Es la balanza que determina el peso de las cosas. Por eso decimos que el cuerpo valora y, al hacer esto, se dispone un horizonte de posibilidades en el que no hay verdades absolutas sino interpretaciones. La educación guiada por verdades absolutas disminuye el número de posibilidades al determinar los juicios y el curso de las acciones "objetivamente". La disciplina se acepta en la Educación Corporal ya que se reconoce la complejidad del mundo en tanto superficie y profundidad.

Muchas categorías y variables están conectadas desde una perspectiva inmanente. Una disciplina para la especialización no es lo mismo que una disciplina para la multiplicidad. Por lo que se requiere de un arduo trabajo por parte del estudiante para que logre vislumbrar la vida como una serie de conexiones invisibles que se determinan constantemente. Someterse voluntariamente a un guía no es lo mismo que someterse a la verdad. Lo primero implica saberse inacabado, necesitado de educación y de la experiencia del profesor mientras que lo segundo remite al instinto de veneración y a la quietud del espíritu investigativo como su fatal consecuencia.

Las concepciones nietzscheanas de las que se ocupa esta investigación se presentan primero con la sección sobre la concepción de cuerpo. En ella aparece el cuerpo como escenario de lucha en el que las fuerzas inherentes a él disputan por permanecer en lo más alto de la jerarquía. Esta concepción de las fuerzas, a diferencia del cogito cartesiano, divide al cuerpo en las dos cualidades de la fuerza: *activa y reactiva*. La primera afirma la vida y la segunda la debilita. Conquista y sumisión, respectivamente. Esta caracterización del cuerpo permite entender toda producción humana como el resultado de esta dinámica de las fuerzas. Por otro lado, se muestra cómo la genealogía (concepto acuñado por Nietzsche) reconstruye la historia del cuerpo a partir del análisis de aquellos elementos desdeñados por la historia racional y teológica. La genealogía, como expresión crítica, paródica y destructora, expone la manera como el cuerpo ha sido valorado en diferentes momentos, muestra la procedencia y lugar de emergencia de esos valores, refuta la noción de realidad de la historia objetiva y destruye la supuesta pureza de la identidad del hombre.

La segunda sección se refiere a la relación de la educación con el Estado. Se expone al Estado como una fuerza que determina el rumbo de aquella. Dos tendencias (irónicas) del Estado evidencia Nietzsche: la ampliación de la cultura, primero, y la reducción de la cultura, como consecuencia de aquella, en segundo lugar. El valor de la ampliación del conocimiento está del lado de la producción, y el de la reducción, al lado del valor del menor esfuerzo. Hay que saber para producir, pero para esto hay que saber lo preciso, lo específico. La formación también se desarrolla en esta sección y se entiende como adhesión, emancipación y olvido. Una participación activa en el contrapunto público y privado, pero también una toma de distancia, un discernimiento, un espíritu problemático, y por último, un olvido que permite la creación. El desarrollo de estas concepciones se podría expresar por medio de la siguiente pregunta: ¿cómo formar al individuo por medio de la educación?

En la tercera sección se hace una revisión del concepto de gusto, sus diferentes acepciones y el contexto que las produjo. Asociado al arte, a la estética, el gusto aparece como aquello que distingue lo bello de lo feo. Hacen parte de él los eruditos, las personas cultas que saben qué obras merecen buenos calificativos. La unanimidad del gusto es un problema que se plantea en el siglo XVIII. Esto se debe a la concepción del gusto como una capacidad de todos los cuerpos para apreciar lo bello, o, en términos morales, lo apropiado. La divergencia del gusto era entendida como la manifestación de un error que debía ser erradicado. El crecimiento de las poblaciones y las ciudades complica esta tentativa al verse cortadas las raíces de la tradición rural bajo el caos variopinto de las metrópolis. La preocupación de los teóricos era la desvinculación social del individuo, que demostraba un gusto alejado de las tendencias. En un ámbito más pedagógico que estético, se analiza la posibilidad de discutir sobre el gusto, no mediante imposición a la fuerza sino exhibiendo los mejores argumentos. Lo que demuestra esta revisión es que sobre el gusto sí se ha escrito, y no solo en el ámbito estético, sino también en el moral y discursivo. Decir, como afirma la mayoría: "sobre gustos no hay disgustos" o "sobre gustos no hay nada escrito", aduce opiniones tangenciales que nada aportan a la discusión. El gusto ha sido una categoría que hizo parte de las discusiones desde hace varios siglos y, como se verá a continuación, también de la filosofía nietzscheana.

Finalmente, en la cuarta sección describimos la concepción de formación del gusto por los clásicos, la lectura y la escritura. Nietzsche propone un gusto excepcional que se caracteriza por la apertura y autodefensa como cualidades inherentes a la formación del hombre como individuo. El gusto aparece como fuerza afirmativa en tanto determina el valor de las cosas; es la balanza que valora lo que merece hacer parte del cuerpo y lo que debe ser rechazado. Además, posee una cualidad elástica que no solo se repliega sino que se expande para abrir nuevas posibilidades, nuevas tentativas. Nietzsche no valora el gusto como bueno o malo, sino que lo relaciona con la masa, el rebaño o el individuo. El hombre formado en el gusto se aísla, difiere de lo común, exhibe una jerarquía de valores diferente a la tradicional.

1. Noción de cuerpo en Nietzsche

También detrás de toda lógica y de su aparente soberanía de movimientos se encuentran valoraciones o, hablando con mayor claridad, exigencias fisiológicas orientadas a conservar una determinada especie de vida.

Nietzsche (1997)

Las fuerzas

Nietzsche (1978, p. 64) enfatiza la identidad del hombre con el cuerpo. "Cuerpo soy yo, íntegramente, y ninguna otra cosa". No es un alma superior a un cuerpo, es una lucha de fuerzas que pugnan por gobernar, interpretar o por obedecer y seguir. Cuerpo-intérprete, cuerpo como hilo conductor de la hermenéutica. Las fuerzas luchan para adueñarse de la realidad mediante la interpretación. Ejercer una fuerza, desde la concepción de Nietzsche, no nos remite al ejercicio violento de los músculos sino al despliegue de valoraciones. Valorar es al mismo tiempo apropiación y amplitud de perspectiva.

Nunca dominamos con el fin de establecer un sentido único de las cosas. Las fuerzas no unifican, no simplifican, ni uniforman. El equilibrio no es su intención. Si la vida no es búsqueda del equilibrio, ¿qué es la vida? La vida es proliferación de fuerzas, y, a su vez, las fuerzas pugnan por determinar la vida por medio del establecimiento de nuevos sentidos. *Activa y reactiva* son las cualidades de las fuerzas. Lo activo es dominante y subyugante. Quiere mandar sobre las otras fuerzas, establecerse en lo más alto de la jerarquía. La vida se afirma bajo el dominio de lo activo. Esencialmente adaptativas, las fuerzas reactivas representan la obediencia. Estas fuerzas tienen la capacidad de alejar al cuerpo de lo que pueda conquistar. Baja, inferior, sumisa, lo reactivo se expresa continuamente en los que quieren sobrevivir, en los débiles. Obedecer, adaptarse, replegarse, ya sea por miedo, pereza o dimisión, significa también dominar algo en el cuerpo.

El cuerpo nos aparece como un escenario hermenéutico producto de una lucha. "El cuerpo es una gran razón, una pluralidad dotada de un único sentido, una guerra y una paz, un rebaño y un pastor" (Nietzsche, 1978, p.64). Decir que el cuerpo es "la gran razón" refuta la tradición filosófica del dualismo cuerpo/alma desde Sócrates hasta Descartes. No es un interior, mente o conciencia lo que tiene al cuerpo y determina sus pasos. El cuerpo no es un dato inferior a lo inmaterial sino un fenómeno que se da a partir de las afecciones que padezca. No tenemos un cuerpo, ni somos un cuerpo, sino hemos llegado primero a formarnos un cuerpo. Por eso el cuerpo no puede pre-existir al afecto o a la experiencia.

La experiencia diseña un cuerpo, lo pule o lo destruye. El cuerpo es aquello que no está fijado, es lo que se presenta como inacabado. La conciencia, la mente, o el alma, caen de su estatuto primario, al ser el cuerpo quien los construye a partir de la experiencia. Permeado por ella, el cuerpo, como gran razón, escucha y busca su propio engrandecimiento. Él determina la conciencia que, sabemos, aparece como lo más tardío. "Este ser tomado por y este dejarse así ser tomado, que define el proceso del cuerpo haciéndose cuerpo (= incorporación), es decir, el proceso de crecimiento (intensificación, clarificación) de la propia afección o de la propia experiencia -a esto es preciso llamarlo escucha" (Fogel, 2000, p. 86).

Decimos que el cuerpo es un fenómeno sujeto a una pluralidad de sentidos. El sentido de una cosa es la relación entre esta cosa y la fuerza que la posee. Por eso el cuerpo tiene una historia. La historia de los diferentes sentidos, de las diferentes fuerzas que se han apropiado de él. Lo que importa es el papel que ha jugado y las escenas en que ha participado el cuerpo. Cualquier fenómeno ha sido objeto de múltiples sentidos. Por ello no buscaremos el "origen" del cuerpo, la "esencia" del cuerpo, ni una "definición" de cuerpo. Lo que buscaremos es el sentido, y el sentido siempre es plural, por ser un conjunto de sucesiones y coexistencias.

El cuerpo es "pluralidad" en tanto cada experiencia viene a hacer otro cuerpo. En cada afecto el cuerpo se re-configura, deviene en otra cosa. Un ejemplo son las tres transformaciones del hombre en camello, león y niño que Nietzsche nos presenta en *Así habló Zaratustra* (1978). No obstante, esto no se debe entender como una fórmula o evolución lineal

del hombre hacia su más alto estadio. El cuerpo pasa por diferentes estados que le dan una nueva dirección. Todo lo contrario al valor de la *probidad* promulgada por la moral. Que a cada hombre se le tome por admirable al ser en cada momento siempre el mismo es un desperdicio: un estancamiento. El hombre deviene en tanto incorpora experiencias, aumentando el número de posibilidades y afirmando la vida. El riesgo en que la moral ha puesto al cuerpo es el de la parálisis, producto de una pasividad adquirida por educación. El consenso valorado aquieta al cuerpo al reproducir lo establecido:

> Cuando se deja de tomar en serio la autoconservación, el aumento de fuerzas del cuerpo, es decir, de la vida, cuando de la anemia se hace un ideal, y del desprecio del cuerpo 'la salud del alma', ¿qué es esto más que una receta para la *decadence*?- La pérdida del centro de gravedad, la resistencia contra los instintos naturales, en una palabra, el 'desinterés' - a esto se ha llamado hasta ahora moral. (Nietzsche, 1991, p. 90).

Ahora, ¿qué nos quiere decir Nietzsche cuando afirma que el cuerpo está "dotado de un único sentido"?. Entendamos la relación que Nietzsche establece entre la vida (*leben*) y el cuerpo (*leib*). El sentido vitalista de Nietzsche refiere siempre a un juego de auto-transformación. Lo vivo quiere alterarse, quiere desprenderse de las raíces que lo atan a una manera particular y débil de entender la vida, de un poder arbitrario que le enferma.
El sentido único del cuerpo es la intensificación de sí mismo. La filosofía nietzscheana, como un síntoma del despliegue de sus fuerzas superiores, desea evidenciar la posibilidad del hombre de tener una existencia plástica en la que la incorporación ha de caracterizar a aquellos que él mismo llama espíritus libres. "-crear por encima de sí. Eso es lo que más quiere, ese es todo su ardiente deseo" (Nietzsche, 1978, p. 64).

La mirada genealógica sobre el cuerpo

La genealogía es un estudio guiado por el sentido histórico, que tiene como objeto el origen de los valores y el valor de los diferentes orígenes. El valor se entiende como un punto de vista, como un principio que se expresa, animado desde un juego de fuerzas. Lo que se busca en el origen es tal o cual jerarquía de fuerzas que determinaron el valor de algún suceso. ¿Contra qué combatieron las fuerzas, bajo qué condiciones?: son preguntas que se plantea la genealogía cuando busca la emergencia (*Entstehung*) de los valores.

No un origen, como *Ursprung*, ya que este nos remite a un valor absoluto, a una esencia, a un fundamento sin fechas, a unos personajes fanáticos que indagaron sabiendo de antemano lo que encontrarían: un origen solemne o milagroso (*Erfindung*). Esta manera de entender la historia le permite a Nietzsche comprender la falsa objetividad, el disimulado desinterés o neutralidad de los que la escribían.

En el origen no está Dios creador, ni equilibrio absoluto. Es siempre un azar, un conjunto de pliegues, unos más visibilizados que otros. La genealogía no conmemora el pasado para exaltarlo, porque lo intuye bajo, discontinuo, oculto, enmascarado. Sobre el origen se encuentra la huella de la mano humana que determina metafísicamente la procedencia del hombre.

Nunca se busca la verdad en el origen, sino en los momentos, en los episodios en los que se impusieron unas interpretaciones sobre otras. "Hay que saber reconocer los acontecimientos de la historia, sus sacudidas, sus sorpresas, las vacilantes victorias, las derrotas mal digeridas, que explican los comienzos, los atavismos y las herencias […]" (Foucault, 1992, p. 24).

La genealogía, por ejemplo, al ir tras las huellas del origen (*Herkunft*) de los prejuicios morales, quiere demostrar la intrincada naturaleza de nuestra procedencia (con sus cualidades o grados de valor) y cómo esta es heredada por el hombre. ¿De dónde venimos?, ¿a qué grupo pertenecemos?, ¿por qué somos de esta manera? son preguntas que, al ser tratadas genealógicamente, hacen del yo, de la identidad, lugares con vacíos, con fracturas invisibles: una pluralidad de sucesos dispersos y azarosos que forman al hombre. Sobre el origen, la genealogía remueve sedimentos, rechaza las "verdades" fundacionales, moviliza enérgicamente (críticamente) lo que la historia veneradora había logrado fosilizar.

Además de la procedencia, decimos que la herencia no es algo que se recibe de manera consciente sino aquello que se encuentra inscrito en la superficie y, a la vez, en la profundidad del cuerpo. Lo que se hereda no siempre se manifiesta como una clara intención del hombre. Es decir, sus acciones resguardan motivos ajenos a la conciencia, a la razón. Lo heredado nunca se expresa de manera evidente sino que es una huella replegada bajo la evidencia del acto presente, por lo que se convierte en objeto de estudio de la genealogía. *En Más allá del bien y del mal*, Nietzsche (1997, p. 61) nos presenta al hombre bajo dos facetas, una superficial y la otra más profunda:

> […] hoy, cuando al menos entre nosotros los inmoralistas alienta la sospecha de que el valor decisivo de una acción reside justo en aquello que en ella es *no-intencionado*, y de que toda su intencionalidad, todo lo que puede ser visto, sabido, conocido "conscientemente" por la acción, pertenece todavía a su superficie y a su piel, la cual, como toda piel, delata algunas cosas, pero *oculta* más cosas todavía. En suma, nosotros creemos que la intención es solo un signo y un síntoma que precisan de interpretación, y, además, un signo que significa demasiadas cosas y que, en consecuencia, por sí solo no significa casi nada […]

La genealogía no explica los sucesos o los verdaderos significados, sino que los pliega a una nueva voluntad, sobre una nueva dirección, estableciendo otro juego con otras reglas. El genealogista no niega su perspectiva: acepta el lugar desde donde habla, el partido que toma, sabe lo que está dejando a un lado. Él comprende su cuerpo como punta de lanza,

como hilo conductor de sus pesquisas, y no a la manera tradicional, como barrera de acceso a la verdad. No antepone al cuerpo las ideas intemporales ni borra su individualidad para hacer aparecer solo a los demás. La genealogía perspectivista no ve en el cuerpo algo que traiciona los juicios, mas tampoco desconoce "el sistema de su propia injusticia" (Foucault, 1992, p. 54).

Nietzsche posó su mirada genealógica sobre la procedencia (*Herkunft*) de la historia, de los historiadores, y encontró seres que imitaban a la muerte para ingresar al reino de los muertos. Hombres delgados, sin cuerpo, que pretendían hablar desde el punto cero de su objetividad para demostrar la universalidad de su conocimiento. Tres cualidades importantes de la genealogía nos presenta Foucault (1992, p. 63): cualidad paródica, que rechaza el reconocimiento y la reminiscencia del pasado; cualidad destructora, que diluye la identidad oponiéndose a la tradición; y cualidad sacrificial de la verdad que se opone a la historia como conocimiento.

La genealogía, como análisis, es un aporte nietzscheano que nos muestra el devenir humano como una serie de interpretaciones producto de una jerarquía de fuerzas, de actos de dominación y obediencia que crean valores. Por esto decimos que la genealogía revela cómo las fuerzas y los valores se suceden de manera errática y nunca lineal.

La mirada genealógica permite distinguir que nociones como la moral, la conciencia, lo bueno, lo malo, y, por supuesto, el cuerpo, son tributarios de una construcción que nunca es individual sino social. Por eso no encontramos esencias, ni valores absolutos, cuando nos referimos al cuerpo. Detrás del cuerpo no hay un origen divino y mucho menos una sola explicación o área del conocimiento que agote su contenido. Esta construcción se da principalmente por medio del lenguaje.

Si partimos del dualismo cartesiano decimos que la conciencia, el yo, eso que hemos considerado como el mayor logro del hombre y que determina todas sus acciones (al menos las más nobles), se concibe como una elaboración de los grupos humanos por medio de la comunicación, del lenguaje compartido, del intercambio de signos. Si dentro del cuerpo se encuentra algo, no será un alma inmortal, sino muchas almas mortales. La fórmula sujeto-predicado (yo hago, yo pienso, yo decido) ubica al hombre, y, más específicamente, a su conciencia, en una posición privilegiada. "Dices 'yo' y estás orgulloso de esa palabra" (Nietzsche, 1978, p. 64). Si la genealogía nos dice que el devenir humano es caótico; también nos presenta tal devenir mutable en lucha con el lenguaje como sistema: "[…] el lenguaje es la matriz por la cual sistematizamos y fijamos el devenir […]" (Turner, 1989, p.290).

Lo que Nietzsche nos dice es que la realidad no está desvinculada de nuestras interpretaciones. No conocemos una realidad dada sino un conjunto de significantes. Lo que sabemos del mundo es un producto del cuerpo que interpreta mediante la dinámica de las fuerzas, expresándose por medio del lenguaje cuyo contenido vienen a ser los valores. "Pero esa cosa más grande aún, en la que tú no quieres creer, - tu cuerpo y su gran razón: esa no dice yo, pero hace yo" (Nietzsche, 1978, p. 64).

Para Nietzsche, el lenguaje no tiene capacidad de nombrar lo que es, la cosa en sí. Simplemente no puede. No tenemos un órgano especial para acceder a la verdad. De hecho, preguntarse qué es lo bello o qué es lo bueno y lo malo, incluso preguntarse qué es el cuerpo, constituye un error en la manera como formulamos la pregunta porque nos remite a la posibilidad de encontrar una esencia y un estatuto que no existen por fuera de nosotros. Afirmar que algo es implica desconocer o negar el devenir, el surgimiento de apariencias a través de las diferentes épocas. El objeto de conocimiento no es algo separado del que conoce, con una vida independiente de él. Esto o aquello solo existe en el orden de lo interpretado.

No existe una conciencia dada o una moral dada o un cuerpo dado. Todos ellos son síntomas de la voluntad que habita en las profundidades del hombre. Lo que se ha sabido del cuerpo está plasmado en el lenguaje, obra de una voluntad de poder y de la preeminencia de una de sus fuerzas. Y ¿por qué nos pide Nietzsche que desconfiemos del lenguaje? Porque en el lenguaje común al hombre, el lenguaje establecido, se puede evidenciar una fuerza de la voluntad caracterizada por ser reactiva y despreciadora del cuerpo. Esta es una fuerza que no inquieta sino que aquieta el espíritu libre, creador de apariencias. Es decir, el lenguaje de la Metafísica y la Teología. Aquí el cuerpo se repliega, evita los afectos, todo querer, todo deseo.

> ¡La humanidad misma adolece todavía de las repercusiones de tales ingenuidades de la cura sacerdotal! Pensemos, por ejemplo, en ciertas formas de dieta, en el ayuno, en la continencia sexual, en la huida 'al desierto': añádase a esto la entera metafísica de los sacerdotes, hostil a los sentidos, corruptora y refinadora, su auto-hipnotización a la manera del faquir y del brahmán […]" (Nietzsche, 1998, p. 44).

Es lo opuesto a los estados creadores. El cuerpo que se desprecia a sí mismo ya no crea para sí mismo una imagen del mundo sino que reproduce las formas existentes. El hombre, como espíritu libre guiado por las fuerzas creadoras, otorga, dona su interpretación al mundo, y lo opuesto sería ubicarse en el papel de espectador, de receptor. Reproducir estas representaciones no precisa de su capacidad de fabulación.

Decimos, pues, que la genealogía reconoce el cuerpo como una construcción social y cultural. Su propósito es develar el origen de los valores que han apreciado y despreciado al cuerpo. ¿Qué ha hecho presencia en el cuerpo? y ¿cómo ha respondido el cuerpo a tal presencia? La importancia del cuerpo para la genealogía es su carácter testimonial: el cuerpo da cuenta de los conceptos, los postulados, las tradiciones, porque ellas, desde el pasado, se han inscrito en el cuerpo, se han hecho cuerpo. Con ímpetus o flaquezas, con dominio u obediencia, el cuerpo nos muestra sus puntos más saludables o enfermos.

Lo que hasta ahora sabemos del cuerpo es resultado de una tendencia a comprenderlo como lo más bajo, lo más vil. ¿Qué es lo más noble?: el alma inmortal, la conciencia. Por debajo de ellas se arrastra el cuerpo como lo más efímero y mutable. Para los instintos de conservación el cuerpo supone un ataque frontal. Lo que tales instintos procuran es, en tanto reactivos, una negación del devenir. Por miedo o por pereza, también por convencimiento y satisfacción, los instintos, en su faceta conservadora, disminuyen las múltiples posibilidades del cuerpo.

En el cuerpo los valores hacen presencia por medio de la "mnemotécnica" (Nietzsche, 1998, p. 63). La memoria permite que el hombre integre los valores y permanezcan en él. Con sacrificios, martirios, dolores, el hombre se hizo para sí una memoria de lo que, por su propia conservación, debía recordar. La memoria quiere conectar al hombre con su pasado mediante una linealidad trazada por la historia racional y teológica. Le dice quién es y le reprocha el olvido de las raíces. Pero no basta con que el hombre recuerde sino que también debe venerar el pasado.

La genealogía nos dice que el tránsito del animal al hombre se caracteriza por la implantación de la memoria como estrategia para recordar los consensos en el largo tráfico comunicativo de los grupos humanos. "[…] el animal que habría de convertirse en hombre, a partir de ciertos momentos se fue cargando con aquellas realidades casi intangibles que son las palabras; palabras que comenzaron a emerger desde un espacio social de elaboración de las situaciones en que se encontraba, y que paralelamente fueron abriendo en él otro espacio extraño al de su instintiva e inmediata respuesta animal, y que se fue ensanchando a través de cuanto tuvo que hacerse a sí mismo y que, a la vez, le fue hecho por aquellos otros seres con los cuales se esforzaba por convivir: se hizo a sí mismo y se le hizo una memoria" (Jara, 1998, p. 120).

La mirada genealógica nietzscheana distingue qué tipo de fuerzas se apoderan de la noción de cuerpo en Grecia y qué tipo de fuerzas se apodera del cuerpo en el cristianismo. Un "apreciar y un despreciar", dice. Esta mirada posibilita distinguir dónde aparece y dónde se oculta determinada fuerza. La presencia de lo sagrado, de lo verdadero, de lo esencial, va apareciendo bajo la lupa genealógica.

En Grecia existió una filosofía despreciadora del cuerpo (Nietzsche, 1983, p. 130), al considerarlo como el receptor de apariencias que nos desviaba e imposibilitaba el acceso a la verdad de las cosas. Se desconfiaba de la información propiciada por los sentidos y se negaba su papel constructor de realidad. La realidad ya estaba construida. Lo que hacía falta era salir en su búsqueda con la ayuda de la Filosofía, que, para Nietzsche, resultaba ser una filosofía "moribunda", una filosofía negadora de la vida.

Grecia nihilista lleva al cuerpo a su valor más bajo y con esto a la vida misma. El nihilismo supone una depreciación de la vida a la que se le asigna el valor de aparente, irreal, ficticia.

Lo que está por encima de la vida se aleja de la tierra, de lo mundano. Un mundo suprasensible espera por las almas que filosofan al bajo costo de desprenderse de su cuerpo (Deleuze, 2008, p. 207). Sócrates, la creencia del alma inmortal, la idea y el desprecio por los sentidos, son los temas principales de una de las obras cumbres de la filosofía griega escrita por Platón. Un punto importante del desprecio del cuerpo se encuentra, pues, en la filosofía clásica:

> Para ser filósofo era entonces condición precisa tener tapados con cera los oídos; el verdadero filósofo no oía la vida en lo que tiene de música; negaba la música de la vida, pues es una antigua superstición de los filósofos creer que toda música es música de sirenas (Nietzsche, 2001, p. 313).

Pero, por otro lado, Nietzsche identifica una apreciación del cuerpo en los griegos diferente a la antes señalada. Esta apreciación está más del lado del arte como "voluntad de engaño", como amante de la máscara, de lo aparente y de lo mutable. Sabemos bien por El anticristo que su filósofo preferido era Heráclito, el filósofo del cambio incesante, de la contradicción en el origen, del continuo proceso de muerte y nacimiento:

> Exceptúo con profunda veneración el nombre de *Heráclito*. En tanto que los demás filósofos rechazaban el testimonio de los sentidos porque estos mostraban multiplicidad y mudanza, él rechazó su testimonio porque mostraban las cosas dotadas de los atributos de la duración y la unidad (…) La "razón" es la causa de que falseemos el testimonio de los sentidos. Estos, en tanto que muestran el nacer y el perecer, la mudanza, no mienten… Más Heráclito siempre tendrá razón con su aserto de que el Ser es una vana ficción. El mundo "aparencial" es el único que existe; el 'mundo verdadero', es *pura ficción* […]. (Nietzsche, 1983, p. 131).

El dualismo cuerpo-alma, defendido por los transmundanos, es disuelto por Nietzsche por medio de la crítica que hace de las concepciones centradas en el imperio del alma. Contrario a la óptica de la vida fundada en la primacía del alma y en la denigración del cuerpo, Nietzsche hace que aquellas metáforas utilizadas para explicar el principio de la acción delhombre dependan enteramente del cuerpo y de su poder creador.

El cuerpo para Nietzsche es el ancla, el polo a tierra, el instrumento desde donde se luchará contra todo pensar metafísico. Asimismo, cada cuerpo para Nietzsche es un azar, una particularidad, una pluralidad, que puede resistirse a ser uniformado, controlado. Por ello, la democracia no le gusta a Nietzsche, no le gusta que todos vivamos al tono de unos mismos valores. Cada hombre, a fuerza de voluntad, podrá transvalorar la vida, la realidad, la

verdad, la moral, para crear su propio paisaje, para conquistar su propia idea de mundo. La igualdad no es un valor considerado por Nietzsche y esto parte de la pluralidad de fuerzas que se conjugan en él:

> ¿[…] qué es lo que nos fuerza a suponer que existe una antítesis esencial entre 'verdadero' y 'falso'? ¿No basta con suponer grados de apariencia y, por así decirlo, sombras y tonos generales, más claros y más oscuros, de la apariencia, - *valeurs* (valores) diferentes, para decirlo en el lenguaje de los pintores? ¿Por qué el mundo que *nos concierne en algo* – no iba a ser una ficción? Y a quien aquí pregunte: '¿es que de la ficción no forma parte un autor?', - ¿no sería lícito responderle francamente: por qué? ¿Acaso ese 'forma parte' no forma parte de la ficción? (Nietzsche, 1997, p. 64).

Buena parte de la historia del hombre occidental se puede pensar en relación con lo sagrado y el sentido de la existencia del hombre puede interpretarse a partir de lo que se deriva de allí. En relación con lo sagrado aparecen modos de existencia, estilos de vida, valoraciones. Estudiar la historia de Occidente a partir de este suceso de lo sagrado se justifica porque este constituye el síntoma de un tipo de fuerza que domina sobre la vida, valorando la vida por medio de renuncias, estableciendo modos de existencia reactivas. La genealogía no nos remite al "origen", sino que ausculta los sucesos superiores. La incursión del cristianismo en Occidente es un suceso superior que llama la atención del geneaólogo. ¿Por qué? Porque sabe que con la idea de Dios se constituye un tipo de hombre y, por ende, un tipo de cuerpo. Este tipo de hombre incorpora en mayor o menor medida, con obediencia o resistencia, la moral cristiana. Algunas de las consecuencias del cristianismo sobre el cuerpo nos las describe Nietzsche en *Más allá del bien y del mal* (1997, p. 78):

> La fe cristiana es, desde un principio, sacrificio: sacrificio de toda libertad, de todo orgullo, de toda autocerteza del espíritu; a la vez, sometimiento y escarnio de sí mismo, mutilación de sí mismo. Hay crueldad y fenicismo religioso en esa fe, exigida a una conciencia reblandecida, compleja y muy mimada.

El bautizo de los instintos implica la adquisición de una segunda naturaleza por parte del cuerpo al abrigo de la formación cristiana. El carácter instintivo y salvaje del cuerpo vaconvirtiéndose poco a poco en un carácter moral. La individualidad resultante del juego de fuerzas, el cuerpo como azar, debía transfigurarse en comunidad uniforme. "De manera que en esos tiempos la magnitud de lo social era mucho más amplia y eficaz que la de lo individual, de modo que se aceptaba, encomiaba y enseñaba todo cuanto favoreciese laconservación de la comunidad o de un pueblo, o inversamente se rechazaba, execraba lo que atentase contra esa conservación, exigiendo incluso sacrificios –humanos o no- para mantener las condiciones ventajosas alcanzadas" (Jara, 1998, p. 125).

Lo que la genealogía demuestra es cómo el recuerdo de lo mismo perpetúa el olvido de los orígenes de los valores cristianos. Lo que desencadena tales valores está perdido en la ignorancia histórica de los sucesos *insignificantes* que la genealogía demanda rescatar. Lo lejano, la procedencia, se pierde en la continua legitimación por parte de la historia teológica de los principios de la tradición. Detrás de lo sagrado, de lo venerable se encuentra una procedencia humana, arbitraria y nihilista. Detrás de la metafísica no hay una esencia sino un armazón construido pieza por pieza. Por debajo de valores como la paz, la felicidad, la bondad, la probidad, la castidad, la fe en la enfermedad, fungen la exigencia de la obediencia, la coacción de la libertad, del deseo y el placer, la justificación de la vida cotidiana simple, toda la bajeza y pobreza semi-animal del hombre (Nietzsche, 1997, p. 94). El dominio de las pasiones por parte del cristianismo es un medio sobre el cual se sembrarán en el cuerpo las buenas obras espirituales. El sacerdote, como atormentador anímico, implanta en los hombres el coactivo "tú debes".

¿Dónde encuentra Nietzsche la presencia de lo sagrado? No solo en las escrituras sino también en los cuerpos. En la profundidad y en la superficie. No es únicamente lo evidente de la moral cristiana (temor, reverencia, veneración, la obediencia, la pereza, la debilidad de la autonomía, la renuncia, la deuda, la experiencia del pecado original) lo que muestra las marcas de la historia y la dinámica social en el cuerpo, en el cuerpo desplazado del centro de gravedad en el que se ubica el alma.

En el inconsciente también anidan los hechos y acontecimientos históricos. La herencia, la educación recibida se ha acoplado al hombre, generación tras generación, en lo que podríamos llamar una memoria colectiva. "… la procedencia atañe al cuerpo. Se inscribe en el sistema nervioso, en los humores, en el aparato digestivo. Mala respiración, mala alimentación, cuerpo débil y abatido de aquellos cuyos antepasados han cometido errores; que los padres tomen los efectos por causas, crean en la realidad del más allá, o planteen el valor de lo eterno, y el cuerpo de los hijos padecerá por ello" (Foucault, 1992, p. 30).

> ¿Me preguntan ustedes cuáles son los distintos rasgos que caracterizan a los filósofos…? Por ejemplo, su falta de sentido histórico, su odio a la misma noción de devenir, su mentalidad egipcíaca. Creen honrar una cosa si la desprenden de sus conexiones históricas (…); si la dejan hecha una momia. Todo cuanto los filósofos han venido manipulando desde hace milenios eran momias conceptuales; ninguna realidad salía viva de sus manos. Matan y disecan esos idólatras de los conceptos cuanto adoran; constituyen un peligro mortal para todo lo adorado. La muerte, la mudanza y la vejez, no menos que la reproducción y el crecimiento, son para ellos objeciones y aún refutaciones. Lo que es, *no deviene*; lo que deviene, no es… Pues bien, todos ellos creen, incluso con desesperación, en el Ser. Mas como no lo aprehenden, buscan razones

> que expliquen por qué les es escamoteado. "El que no percibamos el Ser debe obedecer a una ficción, a un engaño; ¿dónde está el engañador?" "¡Ya hemos dado con él!", exclaman contentos. "¡Es la sensualidad! Los sentidos, *que también, por lo demás, son tan inmorales*, nos engañan sobre el mundo verdadero. Moraleja: hay que emanciparse del engaño de los sentidos, del devenir, de la historia, de la mentira; la historia no es más que fe en los sentidos, en la mentira. Moraleja: hay que decir no a todo cuanto da crédito a los sentidos, a toda la restante humanidad; todo esto es "vulgo". ¡Hay que ser filósofo, momia; representar el monótono-teísmo con una mímica de sepulturero! ¡Y repudiar, sobre todo, el cuerpo, esa deplorable idea fija de los sentidos! ¡Plagado de todas las faltas de la lógica, refutado; más aún: imposible, aunque tenga la osadía de pretender ser una cosa real! [...] (Nietzsche, 1983, p. 130).

También nos referimos a la genealogía no solo como aquella ruta que le permitió a Nietzsche comprender al cuerpo como un producto histórico y cultural, que, a su vez, produce historia y cultura, sino, además, como aquello que favoreció la transvaloración del cuerpo. La genealogía supone también, como afirma Deleuze (2008, p. 7), una inversión crítica. ¿Cuál es el punto de vista nietzscheano mediante el cual invierte los valores asignados histórica y socialmente al cuerpo? El lugar son las alturas, la distancia, la diferencia. Solo alejándose de los conceptos podremos verlos de distinta manera, desde un lugar distinto, develando el falso estatuto que se les había otorgado. Nietzsche no orienta su mirada únicamente hacia los valores. Es decir, las unidades de análisis no son únicamente los postulados, las ideas, los principios, las costumbres de la sociedad. Los valores son un síntoma de algo que está más oculto. Por eso, su mirada se dirige al lugar de la creación de los valores. ¿Cuál es el lugar de la eclosión de los valores, cuál es el origen?: así pregunta la mirada genealógica.

La genealogía no solo nos remite al origen de las nociones, a los valores que apreciaron unas nociones determinadas, sino que también permite la creación de otras nociones. Por esto podemos decir, en los mismos términos que utiliza Nietzsche, que la genealogía es-una fuerza activa. Y la fuerza activa es agresiva, ataca lo que está fijado por "la voluntad de verdad", interpreta y, al interpretar, crea.

La genealogía no solo se comprende como crítica sino también como creación. Por eso es lo más positivo, la manifestación de una acción transvaloradora. Renovación de las ciencias, una nueva organización de la filosofía, una determinación de los valores del futuro.

2. La idea de Educación y Formación (*Bildung*)

Si la educación se representa en los profesores, los directivos y los estudiantes, y decimos que, con base en teorías educativas, aquellos enseñan por medio de métodos y contenidos con fines que proceden de unas imágenes de hombre históricas y culturales; por otro lado, la formación (*Bildung*) nos remite a la construcción del individuo como *unicum* (que también obedece a los condicionantes mencionados, de los cuales Nietzsche era consciente). La formación en Nietzsche siempre es la construcción de una individualidad (lo aristocrático, el espíritu libre, el individuo, el superhombre).

¿Cómo formar al individuo por medio de la educación?: es la pregunta que desplegamos mientras leemos su filosofía crítica. Desde esta perspectiva, hablar de educación no implica necesariamente hablar de formación. De hecho, la educación, en vez de formar, ha domesticado al hombre cual fiera salvaje. La educación acoge la *Bildung* en la medida en que forma con base en la idea de hombre nietzscheano. De esta manera podríamos decir que una educación como nivelación no forma.

Si para Nietzsche el hombre está necesitado de educación, si de lo que la naturaleza le ha provisto por herencia no lo completa sino que depende del "artificio", no es menos cierto que esta educación debe estar al servicio, no del Estado, la religión, la ciencia moderna o la filosofía metafísica, sino del cuerpo como hilo conductor de la vida. Un individuo son muchos cuerpos: cuerpos pasados inscritos en lo profundo, cuerpos presentes percibidos, cuerpos futuros como potencias. Nunca se forma un *Korper* sino una pluralidad; por eso decimos *Leib*.

La educación según Nietzsche es crítica y creativa. Se apoya en la historia monumental, anticuaria y crítica, en el arte como expresión de enigmas, y en la filosofía como creadora de nuevos valores. Tríada que, desde *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Nietzsche consideraba como pilares de la construcción de la cultura superior, una cultura que ha de expresarse en cada individuo con los diferentes grados de valor que este logre generarle. Sin embargo, sostenemos lo siguiente: la educación solo forma en la medida que niega la formación. Es decir, la educación debe someter al estudiante a una rígida disciplina que pula su carácter, su espíritu. En un principio, ser educado implica obedecer, dejarse decir cosas, asimilar.

Por esto Nietzsche critica la libertad académica que se imparte en las escuelas y universidades. Porque los educadores y los estudiantes confunden libertinaje académico con libertad de cátedra y libertad de expresión. A continuación presentaremos en una sola sección los siguientes temas: crítica de la educación, antecedentes del concepto de *Bildung* y su idea de formación en relación con la educación.

Crítica de los valores

¿En qué sentido la educación es un tema importante en la filosofía de Nietzsche? El papel que cumple la educación en la cultura es primordial en tanto, por medio de ella el hombre

puede llegar a ser hombre. Y con esto Nietzsche (2000, p. 32) señala la presunción y la certeza de muchos de haber llegado a ser *hombres* por medio de una educación débil. "¡Qué conductores, qué instituciones, si se piensa en la dificultad de la tarea de hacer de un hombre, un hombre, mediante la educación!"

La visión que tiene Nietzsche de la educación a lo largo de su filosofía es compleja. Es decir, con *mirada de pájaro* intenta describir la relación existente entre educación-cultura-historia-Estado-religión-ciencia. Su análisis no se circunscribe directamente a las escuelas o universidades, o a los métodos y contenidos de la educación. Nietzsche logra preparar un terreno de discusión y descubrimiento de los valores, designados en este caso como medios y fines, que animan a tales centros de educación con sus métodos y contenidos, en los que los valores de la cultura se cultivan y comunican. "Por una parte, los valores aparecen o se ofrecen como principios: una valoración supone valores a partir de los cuales esta aprecia los fenómenos. Pero, por otra parte y con mayor profundidad, son los valores los que suponen valoraciones, 'puntos de vista de apreciación', de los que deriva su valor intrínseco" (Deleuze, 2008, p. 8).

Sobre este territorio Nietzsche dispara su crítica debido a que la educación ha pretendido disminuir, en nombre del valor de la igualdad, proveniente del cristianismo y la Revolución Francesa, el potencial que cada hombre posee, generando una disminución de sus posibilidades por medio del estrechamiento de su perspectiva. El consenso, es decir, la nivelación de las opiniones, es uno de los resultados de esta educación, que evita la contradicción no solo en las relaciones sociales sino en la relación consigo mismo. El hombre debe ser siempre recto, siempre el mismo, siempre bueno, siempre admirable.

Como prolongación del ideal de igualdad, la nivelación del hombre y el disciplinamiento perpetuo de sus fuerzas son una tarea propia de los pedagogos y los padres en tanto carecen de las cualidades del pensador, es decir, de su capacidad de filosofar la educación y de considerarla históricamente. La educación, guiada por la moral tradicional, por la moral del rebaño, por esta fuerza reactiva, concibe al hombre en un primer momento como un individuo, como una variedad salvaje, que pone en riesgo la estabilidad del grupo. En un segundo momento, efecto de tal conducción, el hombre pierde su estado salvaje, susimpulsos, sus caprichos, para incorporar los intereses de la mayoría, que generalmente se orientan hacia la supremacía de los instintos de supervivencia, hacia la utilidad del trabajo, hacia la renuncia de sí, hacia la comodidad que otorga el ponerse de acuerdo con los demás:

> […] una costumbre con la cual se puede vivir está demostrada como saludable, útil, en oposición a todas las tentativas nuevas, aún no experimentadas. La costumbre es, por consiguiente, la unión de lo agradable y lo útil, y además no exige ninguna reflexión. Siempre que el hombre puede ejercer una coacción, la ejerce para conservar y propagar sus costumbres, pues a sus ojos estas son la sabiduría garantizada [...] (Nietzsche, 2005b, p. 96).

Su crítica de los valores señala paradojas, devela eufemismos, ilumina poderes ocultos. La manera como la religión, por ejemplo, ha conducido la existencia humana bajo el poder del sacerdote, por medio de un poder que siembra en las almas el sentimiento de culpa, el temor al castigo, el desprecio al cuerpo, la concupiscencia, el desplazamiento de los intereses personales y mundanos hacia los intereses del rebaño y transmundanos, conlleva, en general, a una depreciación de la vida, y, con esto, a un debilitamiento y reducción de las posibilidades del hombre de formarse de manera autónoma, como espíritu libre.

Pesan sobre la espalda del hombre las enseñanzas interiorizadas del sacerdote cristiano. ¿Qué enseña este personaje? Que somos autores de una falta designada *pecado*. ¿Cuál sentimiento surge de tal falta? La *culpa*. Una culpa que siempre es propia y de la especie. Una mancha compartida pero por la cual cada uno debe sentir vergüenza. "Arrepentíos" nos dice el pastor. "Su objetivo es convertir la vida en reactiva, hacer enfermar a los que gozan de buena salud. No le basta acusar, el acusado debe sentirse culpable" (Deleuze, 2008, p. 186).

La influencia del Estado sobre la educación

Nietzsche denuncia la presencia del Estado detrás de los intereses educativos. Según esa lógica, en el menor tiempo posible se van fabricando hombres de exportación, útiles para la administración pública, para el trabajo, en el cual el fin del hombre es ganarse un puesto y con ello sobrevivir. Aquí el hombre formado bajo los principios del Estado se vuelve un especialista, un hombre que maneja datos precisos. Sus esfuerzos intelectuales operan bajo las márgenes dibujadas por una *economía cultural* en la que se estudia o reflexiona lo justo y necesario.

Ubicada en lo que podríamos llamar la primera etapa nietzscheana, caracterizada por su pensamiento crítico, se encuentra la tercera de sus *Consideraciones intempestivas* titulada *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. En ella encontramos la mirada del filósofo que conversa amablemente con unos jóvenes interesados en sus reflexiones sobre el sentido que hasta ahora ha tenido la educación en Alemania, el papel que cumplen los profesoresuniversitarios, la relación entre autoridad y autonomía, el desprecio de la lengua materna, de la cultura romana y, en especial, de la griega, el tratamiento de la historia como letra muerta, y la necesidad de tales instituciones de recurrir al arte, a la Filosofía y a los clásicos si pretenden realmente convertirte en la "suprema institución de cultura" (Nietzsche, 1980, p. 170).

El texto, cuyo estilo es el diálogo, analiza la cultura en relación con la educación universitaria. Para Nietzsche, esta relación está mediada por unos intereses de utilidad e igualación del hombre, que desvían los propósitos verdaderos de las instituciones culturales. La tendencia es aparentemente contradictoria, ya que, por un lado, se busca la ampliación cultural en las universidades, pero, por otro lado, se restringe tal expansión por medio de unos límites dibujados por el Estado y la economía política:

> Por diversas razones, la cultura debe extenderse al círculo más amplio posible: eso es lo que exige la primera tendencia. En cambio, la segunda exige a la propia cultura que abandone sus pretensiones más altas, más nobles y más sublimes, y se ponga al servicio de otra forma de vida cualquiera, por ejemplo, del Estado. Creo haber notado de donde proviene con mayor claridad la exhortación a extender y a difundir lo más posible la cultura. Esa extensión va contenida en los dogmas preferidos de la economía política de esta época nuestra. Conocimiento y cultura en la mayor cantidad posible - producción y necesidades en la mayor cantidad posible-, felicidad en la mayor cantidad posible: esa es la fórmula poco más o menos. En este caso vemos que el objetivo último de la cultura es la utilidad, o, más concretamente, la ganancia, un beneficio en dinero que sea el mayor posible. Tomando como base esta tendencia, habría que definir la cultura como la habilidad con que se mantiene uno 'a la altura de nuestro tiempo', con que se conocen todos los caminos que permitan enriquecerse del modo más fácil, con que se dominan todos los medios útiles al comercio entre hombres y entre pueblos. Por eso, el auténtico problema de la cultura consistiría en educar a cuantos hombres 'corrientes' posibles, en el sentido en que se llama 'corriente' a una moneda. Cuanto más numerosos sean dichos hombres corrientes, tanto más feliz será un pueblo. (Nietzsche, 1980, p, 57).

Lo que se disminuye por medio de esta tendencia es el tiempo de reflexión de los temas tratados, un afán irremediable por obtener resultados, escribir libros carentes de estilo y rigurosidad conceptual, y una tendencia por valorar aquellos esfuerzos que redunden en el aumento de los ingresos. La cultura, en tal mecanismo de resorte (de expansión y contracción), desdibuja la formación de los hombres y los educa de conformidad con métodos acromáticos. Es decir, profesores que dicen lo que quieren y estudiantes que escuchan lo que quieren. El problema en esta educación descolorida, impulsada por la restricción de cultura, se halla en la libertad académica en que se mueven todos en las universidades. La independencia del juicio de los estudiantes no encuentra en el profesor un depurador del pensamiento, un estremecedor de los lugares comunes. Su modus operandi es complaciente. No violenta la paz ni el placer del hábito en busca de heridas y sus correspondientes inoculaciones que fortalezcan los instintos de aventura, las aspiraciones a trazarse nuevos horizontes para el pensamiento:

> "En el instituto se considera a todos sin más como seres capaces de hacer literatura, que tienen derecho a tener opiniones propias sobre las cosas y los personajes más serios, mientras que una educación auténtica debería reprimir con todos sus esfuerzos las ridículas pretensiones de una independencia de juicio, y habituar al joven a una rígida obediencia bajo el dominio del genio" (Nietzsche, 2000, p. 79).

Idea de Formación (Bildung)

La grandeza del hombre está en ser un puente y no una meta: lo que en el hombre se puede amar es que es un tránsito y un ocaso.

Nietzsche (1978)

¿Qué tipo de formación se requiere con base en la idea de hombre que Nietzsche plantea? O, dicho de otra manera, ¿cómo formar al individuo por medio de la educación?

La formación del hombre excepcional, del espíritu libre durante el siglo XIX, pero también de las épocas venideras, tendrá como propósito establecer una relación pedagógica diferente entre profesor y estudiante, y, a la vez, una relación diferente entre estos y las demás instituciones (Filosofía, Ciencia, religión, Estado) como producto de una crítica y una creación liberadora. Si bien esta crítica y transvaloración del presente ha de tener un suelo común, es decir, los clásicos, en especial la cultura griega, y, además, el arte y la Filosofía (Nietzsche, 1980, p. 167), los fines de la formación no son los mismos para cada hombre. No es una formación en masa, que busca nivelar, según los valores de la utilidad, la actualidad y la rapidez. Una formación intempestiva, caracterizada por la valoración de las producciones de épocas pasadas, permite mirar el presente y con ojo quirúrgico. La historia se convierte en el instrumento invasivo que penetra el pasado y el presente, develando las fuerzas ocultas que intentan uniformar de acuerdo con un mismo modelo, el del hombre del rebaño, el hombre corriente como la moneda, lo que, en principio, es una multiplicidad en potencia. Pero no es la historia científica, "objetiva", la que cumplirá este papel revelador. Nietzsche (2003, p. 52) distingue tres características de una historia que estará al servicio de la vida, una historia en devenir, modesta y que responde a tres estados del espíritu:

> En un triple sentido pertenece la historia al ser vivo: le pertenece como alguien que necesita actuar y esforzarse, como alguien que necesita conservar y venerar, y, finalmente, como alguien que sufre y necesita liberarse. A esta trinidad de relaciones corresponden tres maneras de abordar la historia. Así se distinguirá una historia una *anticuaria y una crítica*.

En este intento de transvalorar el historicismo alemán, propone una historia para la vida con estos tres aspectos fundamentales: la historia monumental, para hombres activos y poderosos que libran un gran combate y tienen necesidad de modelos, de maestros, que no se encuentran en el presente; historia anticuaria, para aquellos que saben conservar y venerar el pasado, el que se dirige al mundo de donde proviene y en el que directa o indirectamente se ha formado, y la historia crítica, para aquellos que tienen necesidad de juzgar y condenarel pasado, esas situaciones que han provocado dolor, desprecio, angustia, sentimientos de culpa, etc. Se critica porque se sufre, porque se quiere combatir el "cuerpo cómplice" (Desiato, 2000, pp. 65-82).

En un sentido más amplio, se puede comprender la formación como un proceso de adhesión, emancipación y olvido. Para llegar a ser lo que se es (frase de Píndaro que Nietzsche retoma en la *Tercera intempestiva* (Nietzsche, 2000), el individuo deberá reconocer su necesidad de educación porque se sabe incompleto; la necesidad de maestros, es decir, reconocer la existencia de una autoridad. Lo que se busca formar en este momento es la paciencia y la fuerza para soportar los trabajos requeridos, las exigencias que nos desplazan de los puentes de salvación, de los lugares comunes y cómodos. "¿Qué es pesado? así pregunta el espíritu paciente, y se arrodilla, igual que el camello, y quiere que se le cargue bien" (Nietzsche, 1978, p. 50).

También precisa el hombre aprender a asumir una actitud de distanciamiento. ¿Distancia frente a qué? Decir que se debe separar de una persona o de una institución es caer en un reduccionismo, en una incomprensión de los postulados nietzscheanos. La formación de la distancia enseña la sospecha de que todo lo creado por la humanidad es el resultado de una fuerza o conjunto de fuerzas, que dominaron sobre otras en determinado momento, generando una serie de valores y valoraciones que se han inscrito en el cuerpo.

Por eso, decimos, se forma para adoptar una postura de distanciamiento frente a las fuerzas que buscan despreciar el cuerpo y la vida. En un sentido pedagógico, diríamos que las fuerzas que constriñen al hombre como *unicum* son las que se guían bajo el imperativo "tú debes". El "tú debes" mantiene al hombre en la posición de subordinado vitalicio, de obediente acrítico. El cuerpo imán, que atrae aquello que la fuerza de su voluntad desea, se convierte acá en el receptáculo dócil, que se forma por medio de instrucciones precisas al servicio de otros.

El "tú debes" es el resultado de un tipo de voluntad. ¿Cuál voluntad? "La voluntad de verdad". La voluntad produce verdades, es una fábrica de creación de verdades que apaciguan la angustia que genera el desconocimiento. La "voluntad de verdad" desprecia el no-saber, y, por ende, el no-pensar. El instinto de conservación sobreestima las verdades y las reproduce, convirtiéndolas en dogmas o leyes. Por esto el individuo, para emanciparse, debe reconocer su objeto de lucha y enfrentarlo:

> Aquí busca a su último señor: quiere convertirse en enemigo de él y de su último dios, con el gran dragón quiere pelear para conseguir la victoria... ¿Quién es el gran dragón, al que el espíritu no quiere seguir llamando señor ni dios? 'Tú debes' se llama el gran dragón (Nietzsche, 1978, p. 50).

El tercer aspecto por comentar es el olvido. Silenciar la propia cultura, los conocimientos adquiridos. Esta puede ser una crítica al profesional y al hombre de ciencia, al hombre incondicional con su conocimiento, cuyo contenido se ha convertido en el bastón para su caminar firme. Hombres de un solo rostro, respetables por su rectitud y probidad académica. Si la formación histórica no estimula la acción y se convierte en mera instrucción, debilita la vida. Por eso, Nietzsche nos anima a encaminarnos sobre la historia, pero también sobre lo ahistórico. La facultad de ignorar hasta cierto punto la dimensión histórica permite que crezca algo nuevo, sin las reverencias duplicadoras del adicto al pasado:

> Es verdad que el hombre solo llega a ser hombre en tanto que pensando, reflexionando, comparando, separando y sintetizando limita ese elemento ahistórico, y en tanto que forma en el interior de esa envolvente nube un poco de claridad luminosa y resplandeciente, es decir, mediante esa fuerza de utilizar el pasado como instrumento para la vida, transformando lo acontecido en Historia nueva. Pero no es menos cierto que, por medio del exceso histórico, el hombre deja, por el contrario, de serlo (Nietzsche, 2003, p. 46).

Lo que permite el olvido, a diferencia de la emancipación, es la acción, la transvaloración. La facultad de olvidar es, ante todo, infantil. Lo senil es característico de toda erudición. "[…] ¿qué es capaz de hacer el niño que ni siquiera el león ha podido hacerlo?... Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento [...]" (Nietzsche, 1978, p. 50).

El educador-filósofo

Para Nietzsche, el verdadero educador es el filósofo. Pero no en su forma moderna, es decir, como filósofo-funcionario. El educador-filósofo nietzscheano debe irrumpir en la vida del estudiante cuando en este se ha sembrado cierta sospecha respecto al distanciamiento que la educación generó frente a sí mismo. Un sentido liberador de la educación les es ajeno a los profesores eruditos. Su fin se encuentra en las antípodas de la noción nietzscheana. El profesor es un mal necesario para el educador-filósofo. Límite y transgresión, ambas precisando siempre de su existencia:

> El pensador no debería hablar más que de autoeducación. La educación de la juventud guiada por maestros, es decir, por personas ajenas a los educandos, es o una experiencia sobre algo desconocido o incognoscible, o una nivelación por principio para lograr que el nuevo ser, cualquiera que sea, se ajuste a los usos y costumbres dominantes; en ambos casos se trata de algo indigno del pensador, de una acción propia de padres y de pedagogos, a quienes un pensador honrado y atrevido a llamado 'nuestros enemigos naturales'. Cuando después de mucho tiempo se nos ha educado de acuerdo con las opiniones del mundo, acabamos descubriéndonos a nosotros mismos. Es entonces cuando empieza la tarea del pensador, cuando llega el momento de solicitar su ayuda no como educador, sino como alguien que se ha educado a sí mismo y que tiene experiencia en ello (Nietzsche, 2005a, p. 156).

Por eso nos dirá Nietzsche (2000, p. 39) que la importancia de un educador-filósofo radica en su capacidad para ofrecer un ejemplo por medio de su comportamiento, de su actitud, de su costumbre, de lo más visible y cotidiano, que no se ciñe solamente a la escritura de libros. ¡Así como enseñaban los griegos! Antes que métodos y contenidos, el profesor-filósofo se ha encargado de manifestarle al estudiante la naturaleza de su existencia, las cualidades más profundas de sus ser. "¿Cuál es mi idea de hombre?": se habrá preguntado antes tal tipo de profesor y luego tendrá que expresarla en su labor educativa. Idea que en ningún momento está destinada a parecerse plenamente al ideal de la cultura predominante.

En las primeras reflexiones que realiza Nietzsche en *Schopenhauer como educador* describe dos tendencias en la educación. La primera tiene que ver con el reconocimiento por parte del profesor de aquella cualidad más especial del estudiante. "Esta es tu verdadera fortaleza. Mi deber es llevarla a una madurez admirable". La segunda consiste en que el profesor pongaen relación armoniosa todas las fuerzas presentes sin concentrarse en un solo núcleo. Para Nietzsche, el peligro que supone la primera tendencia es su capacidad destructora de la periferia. Desde estas líneas estaba Nietzsche (2000, p. 31) criticando la figura del especialista que solo tiene una cara, que no deja de ser una cara corriente, y, por otro lado, consideraba que la función del educador-filósofo era: "Conformar y transformar el hombre entero en un sistema solar y planetario vivo y móvil, reconociendo la ley de su mecánica superior, esa era la tarea, tal como yo me la imaginaba, de su educación".

Esta imagen del sistema, como ejemplo de lo múltiple, de lo plural, es una influencia schopenhueriana que Nietzsche no abandonará en su sentido educativo a lo largo de su obra. La educación del hombre superior como individuo está en la obligación de elevarle la perspectiva a la altura suficiente desde donde este pueda contemplar la vida en su mayor amplitud. La educación debe proveer muchos ojos al estudiante, no para acumular más conocimiento, ni para recibir honores, sino para autosuperarse, para completar la tarea que

la naturaleza ha dejado empezada. Según esta idea de educación, comprendemos al estudiante como un pliegue. El educador impulsa las fuerzas de este para lograr desplegar algo que generará un nuevo impulso. Desplegar implica aumentar el área de su existencia en la medida en que se descubren una nueva posibilidad y una nueva fuerza que yacían ocultas bajo uno de sus pliegues. La educación, así entendida, es desenvolvimiento.

La autoridad en la educación como principio formativo

Para Nietzsche, la relación pedagógica se debe dar por medio de la sumisión, la dependencia, la obediencia, la disciplina, y no por medio de las libertades concedidas en épocas tan tempranas de la formación del joven. Para llegar a ser lo que se es, primero se precisade un guía, de un hombre que educa mediante el ejemplo, porque su formación no ha sido meramente conceptual sino, ante todo, experiencia de libertad. El estudiante formado por instituciones laxas y profesores complacientes queda abandonado a su criterio y:

> No atribuye la menor importancia a sus luchas internas y se siente dispuesto para cualquier utilidad real, aunque sea ínfima. Entonces intenta consolarse con una acción incesante y apresurada, para esconderse así de sí mismo. De ese modo su perplejidad y la falta de un guía hacia la cultura lo impulsan de una forma de existencia a otra: dudas, ímpetus, necesidades de la vida, esperanzas, desesperaciones, todo eso lo impulsa en una dirección y en otra, lo que significa que por encima de él se han apagado todas las estrellas, bajo cuya guía podría tripular su nave. (Nietzsche, 1980, p. 172)

El educador se encuentra entre el conocimiento y el estudiante. Es un intermediario. Ser un puente del conocimiento es lo que Nietzsche les critica a los profesores universitarios. ¿Por qué? ¿No se supone que la función primordial del educador es guiar, conducir por medio de su saber? ¿No afirma Nietzsche la necesidad de una autoridad que discipline? ¿Nos encontramos en una contradicción del autor? Lo que se critica al educador como intermediario, o "comerciante" del saber, es el desinterés de este hacia su propia formación, la falta de egoísmo, en el sentido de pensar el conocimiento primero para sí, para su vida cotidiana, para su formación, antes que para sus estudiantes. La autoridad no se debe entender como el premio por llegar a una meta. Autoridad no significa plenitud ni ausencia de nuevas deformaciones. El profesor se educa para educar. Por eso tiene la experiencia para realizar esta tarea. El egoísmo del individuo es lo que le falta al profesor universitario. Para guiar en el pensamiento crítico, en el pensamiento genealógico, para diagnosticar qué fuerzas se apoderan de determinadas valoraciones, y para proponer nuevas tablas de valores no basta con ser un puente del conocimiento.

3. Por un gusto excepcional

Nosotros somos la excepción y el peligro; nosotros tenemos necesidad de defendernos constantemente. Pero, con todo, se puede abogar en favor de la excepción, con tal de que no pretenda convertirse en regla.
Nietzsche (2001).

La importancia que implica estudiar el gusto en la filosofía nietzscheana radica en su constitutiva participación de lo que él considera una educación al servicio de la formación del individuo. Nietzsche, vitalista, considera también al gusto, no como una categoría menor, sino como aquella que establece el valor de las cosas. Decimos que el gusto es una red pero también es una balanza vital sobre la cual debemos insistir por medio de su formación y no despreciarla con juicios tangenciales como "entre gustos no hay disgustos":

> ¿Me decís, amigos, que sobre gustos no hay nada escrito? ¡Pues la vida toda es un porfiar por cuestión de gustos! El gusto es simultáneamente la pesa, la balanza y el pesador. ¡Ay del ser vivo que quiera vivir sin disputar por las pesas, por la balanza y por los pesadores!" (Nietzsche, 1978, p. 120).

La categoría *gusto* en Nietzsche no remite a una fisiología, tampoco se refiere a la facultad del hombre de distinguir lo bello de lo feo, y mucho menos lo considera como una capacidad del cuerpo, que funciona uniformemente en todos los cuerpos, dando paso a una validez universal del gusto, y en la que la discrepancia un error que se debe corregir. El gusto es un filtro, una red. Sus hilos son endebles y su extensión inmensa en el hombre que carece de formación. Todo pasa por la red de tal hombre. ¿Tarea de la Formación? Tejer una red cada vez más fina y elástica. Fina, para distinguir lo que enferma y seleccionar lo que fortalece; elástica, para desplegarse ante la intuición de una nueva y saludable afectación.

Formar en el gusto no es otra cosa que posibilitar en el estudiante la capacidad de realizar elecciones vitales. La extensión permite la apertura a lo nuevo y diferente mientras que la contracción es una auto-defensa, un rechazo. La apertura es de lo que carece el especialista y la contracción es lo que falta en el indolente. Lo excepcional remite al individuo como *unicum*. Lo excepcional se aleja del rebaño, de la tendencia, de la moral dominante. Elecciones intempestivas, serenas, múltiples, refinadas, lentas, "inútiles", egoístas, hacen parte del gusto excepcional.

Alejado de una "voluntad de verdad", el gusto se va configurando como un concepto plástico, fluido, relativo, que reconoce su procedencia y su actual espacio-tiempo. Relativismo que, a su vez, permite relaciones flexibles o rupturas con el pasado y con el presente. El hombre precisa del gusto para distinguir aquello que lo fortalece o debilita. El gusto formado dice sí y no, configurándose como un filtro de la percepción cuyo sentido principal es el de la autodefensa. De esta manera, formar el gusto se convierte en algo indispensable

para la constitución de una vida saludable. Red autodefensiva. El gusto no es un dato natural o una mera inclinación fortuita por algo, "[…] lo que no impide que, una vez formado, el gusto se comporte tan fluidamente como los sentidos en sus impresiones de aceptación o rechazo, complacencia o repugnancia" (Carrizosa, 2000, p. 26). Subvirtiendo los esquemas, el gusto acoge lo caótico, desterrando de sus pretensiones la adecuación del sujeto con el objeto, la búsqueda del orden, de la unidad, reacio a aceptar principios metafísicos, de autoridad y prejuicio. Gusto no es placer solamente por lo bello, lo sublime, lo ordenado, lo simétrico o proporcionado. "En el pensamiento de Nietzsche el problema del gusto –por la misma vía que el concepto de arte- desborda definitivamente el ámbito de una teoría estética" (Carrizosa, 2000, p. 26).

Desde la perspectiva nietzscheana, y de conformidad con el interés que nos mueve en esta investigación, enfocaremos el gusto desde una perspectiva formativa en relación con la lectura, la escritura y los clásicos. A diferencia de Carrizosa, no hablaremos del "lector de buen gusto" ni del "escritor de buen gusto", ya que estas valoraciones representanprejuicios que el mismo Nietzsche intentó reemplazar. Por eso nos referiremos a estas secciones más bien como: formación del gusto en la escritura, formación del gusto en la lectura y formación del gusto en el estudio de los clásicos.

Nietzsche no busca formar un gusto por leer, por escribir y por los clásicos para ser más inteligentes, ni para ser más útiles, ni para producir siempre que se actúa. La historia, la escritura y la lectura están dirigidas principalmente a que cada hombre se forme como espíritu libre en lo que este tiene de original y de distinto. Estos tres componentes se figuran como cinceles que pulen y dan forma a un bloque de yeso que vendría a ser el estudiante. Es decir, el "yo" sólido se vulnera porque se aventura en cada acto, porque se deviene, ya que, para llegar a ser lo que se es, primero se debe trasegar por diferentes roles constituyentes de esa idea de hombre superior.

El hombre de gusto excepcional dirige sus acciones contra el presente. Su situación es de contradicción con el hoy. Sabe qué ideales animan su época y logra percibir los síntomas que debilitan al hombre. Pero no solo diagnostica sino que también prescribe este médico de los hombres. Su carácter afirmativo busca crear una nueva grandeza del hombre. Para esto debe romper las tablas de valores, para escribir sobre ellas nuevos valores. ¿En qué consiste tal grandeza? En señalar primero aquello que lo empequeñece, a saber: la pereza, la comodidad, la hipocresía y el dejarse guiar dócilmente. La grandeza del hombre, según el carácter afirmativo nietzscheano, es el resultado de un disponerse a la amplitud. Cuántas situaciones diferentes puede soportar y conocer y develar y transformar en función propia. Esta grandeza y fortaleza es la que posibilita que el hombre esté en capacidad de asumir tareas largas. No hay gusto por lo inmediato, por lo instantáneo, sino por aquello que nace de un arduo, paciente y prolongado trabajo. Un gusto para sí, para la diferencia, evadiendo la repetición, siendo divergente, acompañado por categorías que no hablen ya de lo "bueno" ni de lo "malo" sino, más bien, de lo plural, lo profundo, lo amplio.

No nos podemos confundir cuando se piensa la formación del gusto como selectividad: decir no a muchas cosas no es lo mismo que decirle no a lo nuevo. A qué decirle sí y a qué decirle no es a lo que la formación del gusto se orienta. Decirle no a la creencia, a la fe, pero también a la inmodestia filosófica y científica que pretende ingenuamente dar fundamentos de lo que algo es. El gusto nunca es unifocal, no es incondicional consigo mismo. El buen gusto cambia porque la voluntad busca superar el momento actual. El gusto deviene, el individuo se metamorfosea, los valores se transvaloran. El gusto formado, al devenir, no busca cambiar de opinión, esto no es suficiente. El elemento es el objetivo por cambiar, guiado por la voluntad de poder en su cualidad afirmativa. La afirmación de la vida es, precisamente, la afirmación de lo múltiple, de lo mutable e inacabado. Para esto el buen gusto nos dota de travesura, de espíritu investigativo, de contemplación interesada, de objeciones, de la desconfianza jovial.

Formación del gusto en el estudio de los clásicos

Por una mirada impulsiva. El problema del hombre moderno que estudia a los clásicos es un problema de estilo, en el sentido en que desprecia la forma a favor del contenido (Nietzsche, 2003, p. 69). Se quiere formar un interior (conocimiento) a expensas de un exterior (movimiento-conquista-vida). Este contraste justifica la crítica de Nietzsche a una Filología que recolecta datos pero no siembra acciones. Nietzsche nos invita a nutrirnos de la historia con apetencia: con apetito de acción. Alimentarnos de historia cuando aún no tenemos hambre sino absorbiéndola porque "es importante para la formación" niega la formación misma. La historia es un alimento al cual nos lanzamos con la fuerza de la *necesidad*, tomando lo justo, dándonos energía, impulsándonos hacia afuera, evitando los excesos.

Acumular, comer bulímicamente, a esto no se orienta la formación. Lo que el hombre moderno consideró como formación no es sino un "tipo de saber secundario de la formación, pues se detiene en los pensamientos sobre la formación, en los sentimientos sobre esta, pero sin producirse ninguna decisión formativa al respecto" (Nietzsche, 2003, p. 69).

El estudio de los clásicos no representa más que una acción convencional y una falsificación porque se los mira con los ojos del presente sin la capacidad de olvidar la propia cultura. Lo que no implica interpretar desde el punto cero (esto implicaría una inmensa contradicción de la lectura de los textos de Nietzsche y su idea de perspectivismo), sino identificar los valores del presente que valoran a los clásicos como letra muerta. Decimos, pues, que alimentarse sin hambre indigesta y paraliza el cuerpo. Tener formación histórica no es lo mismo que saber de historia. Esta es la incomprensión del hombre moderno. Por eso dice Nietzsche (2003, p. 70) que si un griego les observara en su manera de actuar, vería que un hombre culto y un hombre históricamente culto a la manera moderna, no se verían diferentes:

> Y es que ese conocido pueblo de un pasado no demasiado remoto, el griego, en su período de mayor poderío, mantuvo un tenaz sentido ahistórico. Si por medio de un encantamiento tuviera un hombre de nuestro tiempo que regresar a esa época, muy posiblemente encontraría a los griegos muy 'incultos', con lo cual el secreto meticulosamente guardado de la formación moderna ciertamente se destaparía a la risa pública.

Enciclopedias ambulantes, serpientes explayadas, así quiere la modernidad formar al hombre por medio de los estudios históricos. Formar el gusto en el estudio de los clásicos no significa retroceder sino levantarse: levantar la mirada, ver desde arriba. Y segundo, no es un mirar para atrás, solamente, sino mirar hacia delante. Estudiar los clásicos implica construir un puente entre el pasado y el presente.

Cuando por medio de la historia realizamos un viaje retrospectivo hacia aquellos lugares y personajes que han representado las más "altas" y "fuertes" expresiones de su época, no es para manipularlos como hechos, sino como faros que han de guiar las posteriores acciones del hombre actual. "[…] así es como aprenderás de la manera más segura en qué dirección toda la humanidad futura no tiene ya posibilidad ni derecho a ir […]" (Nietzsche, 2005b, p. 209).

Es el sentido filosófico el que encontramos en el contacto de Nietzsche con la historia, ¡no el filológico! Es la filosofía la que le evita a Nietzsche mirar a Grecia como un dato, como un hecho, con la mirada escrutadora del anticuario. Lo que Nietzsche pretendía con este estudio era reconstruir los hechos con la determinación de convertirlos en un estímulo para la propia vida. El interés de Nietzsche en su encuentro con Grecia no era describir los detalles de su cultura, sino identificar la sustancia vital que sirviera como horizonte de civilización.

"Para Nietzsche la filología oficial, aunque base fundamental de la educación prusiana, no era de largo alcance, pues no preparaba para la ciencia ni para la vida, al proyectar en la Antigüedad un pensamiento pequeño-burgués, inducido por una sociedad filistea que esperaba del filólogo el fomento y la difusión de un humanismo superficial. El joven buscaba huir a toda costa de dicha tendencia" (Salcido, 2008, p. 8). Nietzsche temía convertirse en un especialista. Lo que la Filología estaba disminuyendo en él era su libre sensibilidady el sentido filosófico que supo mantener gracias a la lectura de Schopenhauer. La historiaen Nietzsche, como medio para estudiar a los clásicos, forma una mirada impulsiva. Mirar históricamente es tomar impulso, dar unos pasos hacia atrás para luego lanzarse sobre el presente y distinguir el juego de la balanza.

La historia objetiva

La formación del gusto asume la historia para problematizar la moral, para denunciar cualquier intento de fundamentación. Por el contrario, la historia científica, objetiva, al buscar un fundamento de la moral, no solo *cree* en una moral vigente sino que se siente en la obligación de asumirla. La ciencia del mal gusto, que no acude a la historia, reproduce su moral a tal punto de resultar impensable problematizarla. La ciencia, para Nietzsche, no define sino que describe.

No asegura sino que problematiza. Sus afirmaciones no dejan de ser "provisionales". Compara morales, camina por medio de las épocas en busca de las diferenciaciones de valor (dónde ha predominado lo negador o afirmador de la vida). El gusto historiza en busca de sentidos y no de la certeza. "Una actitud teórica que apuesta su esfuerzo intelectual al poder creador de la descripción, con la cual se pueden poner al descubierto tantos hechos soterrados por quienes han dispuesto del poder de dictaminar lo que debe considerarse como verdadero […] Una actitud que no cree que la descripción sea ni se agote, sin más, en la mera recolección de datos y hechos aplanadores de la riqueza de vivencias profundas o elevadas del espíritu humano […]" (Jara, 1998, p. 234).

La formación del gusto, en su conexión con las producciones científicas, puede identificar la "voluntad de verdad" en su lenguaje presuntuoso. El gusto, con todo lo riguroso que pueda llegar a ser, no olvida la modestia. Nietzsche descubre cómo el "tú debes" de la moral se desplaza al ámbito de la ciencia, que, en función de la moral, "demuestra" de qué están hechos los fundamentos. El gusto por los fundamentos es lo que critica Nietzsche, y lo hace señalando los sedimentos culturales de que están impregnados tales cimientos. ¿Quién fundamenta, cuándo lo hace, dónde está ubicado, qué ha olvidado? Debido a esto, tales fundamentos se consideran arbitrarios y fortuitos, hijos legítimos de su época y legitimadores de la moral dominante. Porque ha faltado el ejercicio problematizador, cuestionador de la misma moral y del mismo que fundamenta. "¿Quiénes somos?" es la pregunta que ha hecho falta a los representantes de la ciencia:

> Justo porque estaban mal informados e incluso sentían poca curiosidad por conocer pueblos, épocas, tiempos pretéritos, no llegaron a ver en absoluto los auténticos problemas de la moral: - los cuales no emergen más que cuando se realiza una comparación de *muchas morales* (Nietzsche, 1997, p. 123).

¿Cómo sería una formación del gusto, en su carácter más modesto, que discrepe del espíritu antes mencionado de la ciencia como moral? La investigación guiada por el gustoexcepcional no busca las diferenciaciones de valor. Tal objeto de estudio es un material que ha tenido una procedencia, un crecimiento, una metamorfosis. Lo que el gusto pretende acá es "*una tipología de la moral*" (Nietzsche, 1997, p. 123). La formación del hombre ha estado guiada por la intención demostrativa de los pensadores europeos. Su afán de

demostrar, su gusto fijado, su cuerpo sedentario, su pensamiento actualizado, terminaron por implantar horizontes limitados, logrando así el "*estrechamiento* de la *perspectiva*" (Nietzsche, 1997, p. 128).

Los clásicos y la vida

Para Nietzsche, la vida no es un asunto de signos vitales sino de intensificación, aumento, atracción de fuerzas heterogéneas. La vida radica en la capacidad del hombre de desplegar su existencia por medio de la conquista, del aprendizaje, de la incorporación. Cada vez que un cuerpo se despliega no vuelve a replegarse de la misma manera. Su apariencia cambia. Nietzsche (1991, p. 70) prolonga la noción de mundo cambiante, de materia que fluye, propia de Heráclito, y la vincula con la vida.

En la *Segunda intempestiva* (Nietzsche, 2003), el filósofo expresa el sentido que tuvo la Filología como canal para acceder a la cultura griega. El sentido es el de una experiencia intempestiva que se inscribió en el propio cuerpo con el fin de combatir su tiempo, situándose por encima de su tiempo, con miras a un tiempo en el que se manifiesten nuevos valores. El hecho de que Nietzsche asocie los estudios históricos con sus "experiencias" personales indica la intención de generar un nudo entre la historia y la vida. Esta propuesta caminaba en sentido contrario al historicismo del siglo XIX, tras un análisis que le permitió entender cómo el exceso de datos históricos desvinculaba este tipo de conocimiento con la vida. El hombre superior pretende asimilar la historia para convertirla en una función de su propia naturaleza. La historia es atraída y transformada por la acción de un "historiador-artista", en contraposición del "historiador-científico" (De Santiago, 2005, p. 101). Este último se relaciona con la historia de una manera fría y con pretensiones de neutralidad. Cree en la objetividad de los datos históricos, ignorando la influencia de sus propias representaciones, las de su época y la de sus fuentes. El historiador-artista se concede el derecho de utilizar la historia como una herramienta para criticar el presente y crear nuevas posibilidades. El acto creador convierte la historia en historia nueva:

> Tampoco, dicho sea esto sin ánimo de exculpación, debería silenciarse que las experiencias que provocaron estas torturantes sensaciones proceden de mí mismo, y que solo mediante la comparación con otros tiempos, en concreto, solo en tanto discípulo de la Antigüedad, sobre todo de los griegos, he llegado a tener tales experiencias intempestivas como hijo de este tiempo actual. Una experiencia a la que tengo derecho por tanto a causa de mi trabajo como filólogo clásico. Porque no sabría qué sentido tendría la filología en nuestra época si no fuera el de actuar intempestivamente dentro de ella. Dicho en otras palabras: con el fin de actuar contra y por encima de nuestro tiempo, a favor, eso espero, de un tiempo futuro (Nietzsche, 2003, p. 39).

Así comprendida, la historia es un estímulo para la acción en el que la estudia. De lo contrario se vuelve nociva. Reducida a dato, a descripción, la historia no conoce jamás el exterior, rezagándose a un interior entendido como mera producción de escritos y acrecentamiento del conocimiento sobre una determinada época. A Nietzsche no le interesa poseer una mayor sabiduría sobre el pasado. La historia no puede alimentar la tendencia acumuladora de los eruditos. Atesorar la historia como objeto puro, y almacenarla en bibliotecas, significa concebir la historia como letra muerta:

> La Historia, pensada como ciencia pura y convertida en soberana, sería para la humanidad una especie de conclusión de la vida, un ajuste final de cuentas. Solo si la educación histórica va acompañada de una poderosa y nueva corriente vital, de una cultura en devenir, por ejemplo, cuando es dominada y guiada por una fuerza superior – y entonces no domina y guía únicamente ella misma- es algo saludable y prometedora de futuro. (Nietzsche, 2003, p. 51).

La segunda intempestiva

¿De qué modo puede tener la historia algún interés para la vida? ¿Cuál es la tesis sobre la que se basa este pensamiento? Nietzsche nos ofrece una triple escala de posibilidades sobre la que se fundamenta su tesis. En primer lugar, se precisa de un individuo que siente la necesidad de participar y esforzarse. En segundo lugar, este individuo quiere cuidar y reverenciar. Y por último, tal hombre que ha experimentado el dolor desea liberarse. De esta triple situación en la que se encuentran algunos hombres aparece como necesaria una "*historia monumental, una anticuaria, y una crítica*". La historia monumental se refiere a la necesidad de modelos, de maestros que aun no aparecen en el horizonte actual. Una búsqueda vital que no se asemeja a la lectura de ociosos, lectores curiosos, que asumen la historia como una distracción más. Es, más bien, una lectura-aliento, un sustento que se precisa para avanzar hacia su objetivo, que nunca es un objetivo particular, sino el objetivo de un pueblo o de toda la humanidad.

La búsqueda que se plantea, cuyo fin es eliminar la resignación a los valores de la actualidad, logra encontrar en diferentes épocas los puntos que fueron capaces "de dar una mayor dimensión y una realidad más hermosa al concepto de 'hombre' […]" (Nietzsche, 2003, p. 53).

Nietzsche asume que estos puntos elevados del concepto hombre se encuentran dispersos en el tiempo, desconectados por giros, rupturas, olvidos. La función de la historia monumental es anudarlos, formando una cadena para que esos acontecimientos, esas luchas sigan siendo para este hombre del presente lo más vivo y lo más grande. El gusto por los clásicos busca tres cosas: demostrar que el presente no es el punto superior de la humanidad; segundo, diluir las dudas y las perplejidades del hombre que tiene al frente un horizonte oscuro, en el que los ideales y las esperanzas se han perdido; y tercero, extraer de tal mirada la idea de que todavía es posible experimentar una nueva grandiosidad, lo que en

un primer momento podía parecer como "imposible". Esta es la fuerza que provee la historia para la vida. Una fuerza que proviene de una perspectiva más amplia, más plural, que se orienta, no hacia el cúmulo de datos históricos, ni hacia la conclusión de la superioridad de la actualidad, sino hacia el cúmulo de experiencias resultado de un dejarse atravesar por los acontecimientos pasados. Como expresión de la voluntad, la historia monumental quiere conquistar y superar. "La voluntad de superar un afecto no es, a fin de cuentas, más que la voluntad de tener uno o varios afectos diferentes" (Nietzsche, 1997, p. 109).

¿Qué es lo clásico de acuerdo con esta perspectiva? Lo que ofrece un ejemplo y, por ende, es digno de imitación. Si bien la noción de imitación no deja de ser un asunto normativo, en Nietzsche se podría entender como aquello que merece ser tenido en cuenta. La relación con los clásicos es vital en tanto se ejerza una *prolongación* de su tarea. "Entonces, sin exagerar, podría llamarse a la historia monumental, en tanto que prescinde en lo posible de las causas, una colección de 'efectos en sí' o de acontecimientos que tendrían efecto en todas las épocas" (Nietzsche, 2003, p. 56).

Asimismo, Nietzsche señala una serie de riesgos que se corren si la historia monumental se aleja de las otras dos maneras de considerarla. La perspectiva monumental, por sí sola, tuerce la historia. Esta acción se convierte en inventiva en la medida que olvida y desprecia situaciones merecedoras de ser consideradas. Podemos asociar este riesgo con el negacionismo histórico. "Y es que la historia monumental engaña a través de analogías: mediante similitudes seductoras atrae al hombre poderoso […]" (Nietzsche, 2003, p. 57).

Si este es el riesgo que asume el historiador-artista, ¿qué tipo de consecuencias se pueden extraer del historiador-científico? Una consecuencia que se desprende de esto es un aprendizaje para la vida en su sentido más dócil y reproductivo, alejándose de la oportunidad de concebir una práctica más elevada para su presente. Lo formación del gusto en los clásicos exige acción y no, como el 'buen gusto' que consiste en ser 'espectador sin ponerse manos a la obra'. De este modo, en todos los tiempos, el político de sofá ha sido más inteligente, más justo y sensato que el hombre de estado que gobernaba" (Nietzsche, 2003, p. 58). El 'buen gusto' ha consistido en reconocer lo grande, pero sin volverlo instrumento, solo como decoración. El buen gusto suprime lo grande como catalizador.

La historia anticuaria se expresa en la veneración del pasado. Aquí actúa el instinto de conservación que posibilita mantener vivo aquello que merece ser tenido por clásico. El pasado no se entiende como una serie de acontecimientos desvinculados de la vida de quien se acerca a ella. Quien lee la historia de manera anticuaria sabe que también está traslas huellas de su propia vida, en tanto su cuerpo es el lugar de la historia.

“La Historia de su ciudad se convierte para él en su propia Historia” (Nietzsche, 2003, p. 60). Por medio de esta comprensión, se sabe el hombre así formado como pluralidad, como construcción social, como individuo que *posee* historia, que ha heredado tanto grandeza como bajeza de sus antepasados. Los límites antes dibujados entre interior y exterior van paulatinamente reconfigurándose, diluyéndose la creencia en un “yo” independiente que está en pie *frente* a la realidad. “De esta manera, con este ‘nosotros’, él mira por encima de esta vida efímera, curiosa e individual para sentirse dentro del espíritu de la casa, su generación, su ciudad” (Nietzsche, 2003, p. 61).

Parte del sentido que ofrece la mirada anticuaria a la vida es la posibilidad de cada hombre de reconocer su procedencia: que no se es producto del azar ni de la contingencia ni de la arbitrariedad. El riesgo que de nuevo nos señala Nietzsche desde esta perspectiva es el de valorar fanáticamente el pasado desechando de entrada todo lo nuevo y cambiante.

Es decir, si la relación con el pasado no se establece a partir de un presente sediento de nuevos sentidos. El hombre se convierte en un árbol de raíces muy fuertes pero de tronco endeble y ramas descoloridas:

> Cuando se petrifica el sentido de un pueblo de tal modo, cuando la historia sirve a la vida pasada socavando la vida posterior y suprema, cuando el sentido histórico no conserva ya la vida, sino que la momifica, entonces muere el árbol de manera antinatural. (Nietzsche, 2003, p. 63).

Otro riesgo de la historia anticuaria es el de convertirnos en historiadores-coleccionistas. Si bien hemos comentado antes el sentido conquistador y acaparador del cuerpo, este deseo exagerado de juntar no supone un fortalecimiento de la vida presente y futura, sino una curiosidad de aficionado por los lujos. “Con frecuencia, a veces, se cae tan bajo que esta se da por satisfecha con cualquier alimento y hasta llega a devorar con placer el polvo de las bagatelas bibliográficas” (Nietzsche, 2003, p. 64). A diferencia de la historia monumental, la historia anticuaria es fuerte en venerar, no en actuar. Por eso el riesgo de inmortalizar lo pasado, porque es fuerte en conservar más no en engendrar. Después de las dos maneras anteriores de entender la historia, Nietzsche nos propone una tercera, también necesaria para fortalecer la vida.

La historia crítica escruta el pasado juzgándolo, poniéndolo en entredicho, sospechando de él. Se critica un pueblo, un sistema de valores, sus silencios o excesos de ruido sobre determinados aspectos. La vida precisa de la capacidad de destrucción y liberación del pasado, de un pasado que oprime el espíritu del hombre. Lo que se crítica nos pertenece por herencia y, así, destruir por medio de la crítica (es preciso saberlo) implica destruirsea sí mismo.

El hombre peligroso que critica es un peligro para sí mismo. Pero, hasta en el peligro que representa, la historia es una sustancia vital para el hombre. Poder llegar a atrofiar lo heredado enfermizo, demostrar una segunda naturaleza por medio de nuevas costumbres:

> Se trata del intento de darse a *posteriori* un pasado del que se quiera proceder frente al pasado del que efectivamente se procede, un intento que es siempre peligroso, no solo porque es difícil encontrar un límite a la negación del pasado, sino porque las segundas naturalezas son, en la mayor parte de los casos, más débiles que las primeras (Nietzsche, 2003, p. 66).

No se hace historia para demostrar sino que, de manera infiel con la "verdad", se develan fisuras, quiebres, errores, heterogeneidades de las supuestas objetividades desinteresadas. La historia crítica no cree en un origen venerable de las cosas ni en la desvinculación entre el objeto y el sujeto como investigador puro, "como si este mundo de cosas dichas y queridas no hubiese conocido invasiones, luchas, rapiñas, disfraces, astucias" (Foucault, 1992, p. 11).

La formación del gusto en la escritura

La escritura formada por el gusto viene a ser el síntoma de un cuerpo que ha compactado sobre sí una serie de observaciones y experiencias. El sentido de la escritura, el para qué de la escritura, se puede entender desde la perspectiva de Nietzsche como la expresión de una búsqueda de sí mismo, introduciendo en el papel no solo los pensamientos fruto de un racionalismo, sino también lo que es producto del deseo, del temor, del querer y del sentir. La escritura nietzscheana, ya lo hemos comentado, se escribe con "sangre", lo que implica una especie de inseparabilidad entre la escritura y la vida como devenir. Lo que el estudiante ha de escribir tendrá que asemejarse a un estanque de peces (Nietzsche, 2005a, p. 179). Palabras móviles y vivas porque hablan a partir del cuerpo. El escritor erudito, por el contrario, solo está en la capacidad de plasmar fósiles y cultivar convicciones.

Forma y contenido remiten al cuerpo y al espíritu de quien escribe. Por eso decimos que la escritura y el pensamiento son síntomas del cuerpo. La escritura da cuenta de uno. Lo anterior no significa hablar solamente de uno separado del mundo, en una especie de solipsismo. El sentido de la escritura es la afirmación de uno mismo. Pero afirmar no significa testificar, sino lo contrario: aprender a preguntar primero, a sospechar, a dudar de todo y a criticarlo todo.

Escribir tampoco es repetir al otro, imitar al otro, ni venerarlo, sino apoyarse en él para saltar a un territorio diferente del inicio. Es de esta manera como la escritura implica una fuga de los lugares recorridos que aún se hayan plasmados en la piel a modo de cicatriz. Hablar de la escritura como necesidad. "El libro debe pedir pluma, tinta y escritorio; pero-generalmente son la pluma, la mesa y el escritorio los que piden el libro. Por eso los libros de hoy son tan poco valiosos" (Nietzsche, 2005a, p. 99).

La búsqueda de sí mismo, o llegar a ser el que se es, implica una conquista de sí, y esto conduce siempre a una lucha. La escritura es pues, también, la expresión de una lucha. Una batalla que se expresa por medio de conceptos críticos y transvaloradores, otorgándoles un sentido múltiple. De otro modo sería una instrucción directa que poco añadiría a la lucha del individuo por su singularidad. Nietzsche (1997, p. 177) nos propone una escritura multicolor, que proviene de un cuerpo plural. "El rojo ardiente y el amarillo intenso, eso es lo que *mi* gusto quiere: sangre procedente de todos los colores quiere mi gusto. Mas quien blanquea su casa evidencia tener también un alma blanqueada"

La escritura es el lugar en el que el cuerpo se hace visible para denunciar lo *subterráneo*. Quiere desnudar quimeras y vestirlas con otros ropajes. Un hombre así formado no puede escribir sobre lo más visible, lo más repasado, ni escribe para realizar un reconocimiento de lo harto reconocido, sino que escribe sobre lo que está oculto. En Nietzsche la escritura es "dinamita", porque él quiere hacer estallar algo que está demasiado sólido, demasiado petrificado o cristalizado. La escritura activa siempre redunda en conmoción de la vida, y la vida no la podemos separar entre un interior y un exterior. Es decir, no es un asunto privado ni desvinculado de las dinámicas sociales. En el caso que nos compete, hay un interés en Nietzsche por replantear la manera como se enseña a escribir en la universidad, debido a una serie de valores que él logra diagnosticar como provenientes de una cultura al servicio del Estado. Esta es la escritura rápida, útil, veneradora.

La formación del gusto en la escritura no es el modo de expresión de un estudiante que "quiere darse a entender". No remite a la intención de hacer visible, de demostrar algo que él está pensando. Y mucho menos se puede entender la escritura como un producto despersonalizado, neutral, objetivo. Escribir así es un desinterés hacia sí mismo, un derroche de energía dirigido hacia otras instancias que no son la persona misma. Porque la escritura incita a la acción y esta es siempre una composición que recae sobre el autor. Se escribe para desnudarse en el papel.

El tono despersonalizado de la escritura universitaria consiste en escribir en un cuaderno lo que alguien alguna vez escribió en un libro para luego escribirlo, lo más parecido posible, en un examen. La formación en la escritura de buen gusto involucra, antes que nada, la formación de una actitud en el estudiante: el reconocimiento de la inmadurez, la modestia, la paciencia, la concentración, el gusto por el trabajo arduo. Es un largo recorrido el que precisa el estudiante para adquirir una escritura con sangre: "Hagamos mil y más proyectos de novelas, que no rebasen de dos páginas, pero escritas con tal propiedad que toda palabra sea necesaria; escribamos cada día anécdotas, hasta que se aprenda a hallar la forma más plena, más eficaz". (Nietzsche, 2005b, p. 142).

Pero también decimos que quien escribe es alguien que se expone, que camina, que produce una escritura fruto de un trasegar, de un *Fläneur* peligroso en busca de afectos. Ross (1994, p. 538) nos comenta cómo, dentro de la cotidianidad de Nietzsche, se integraba una caminada diaria de cuatro horas con el cuaderno de apuntes en mano. La escritura con pies

ligeros debe evitar la cobardía de habitar un solo lugar. Si Nietzsche criticó la educación por estar bajo el influjo de la cultura periodística, con todo lo floja por estar solo al servicio de la actualidad, qué pensaría de los periodistas omnisatisfechos, con la presencia del portátil en sus siempre habitadas oficinas de redacción:

> Estar sentado el menor tiempo posible; no prestar fe a ningún pensamiento que no haya nacido al aire libre y pudiendo nosotros movernos con libertad, -a ningún pensamiento en el cual no celebren una fiesta también los músculos. Todos los prejuicios proceden de los intestinos. La carne sedentaria- ya lo he dicho en otra ocasión- es el auténtico pecado contra el espíritu santo (Nietzsche, 1991, p. 39).

La escritura es producto de una serie de afectaciones que se asumen como constituyentes de una nueva perspectiva. Lo que se expresa es el juego del cuerpo en autoexposición y autorrealización. El territorio de la escritura no es el escritorio y su referente no son, solamente, los libros. Nietzsche quiere escritores que caminen, que se expongan a nuevos territorios luego de haberse apropiado de sus lugares iniciales. Este territorio, indiscutiblemente, es también el territorio de la lengua materna y las lenguas griega y latina. Porque son ellas, con sus conceptos profundos, con la dedicación gramatical, por la preocupación por el sentido y necesidad de cada palabra, las que deben convertirse en la patria lingüística del estudiante formado en el gusto por la escritura:

> " […] el mismo profesor, al referirse a nuestros autores clásicos, debería mostrar, renglón a renglón, el enorme cuidado y rigor con que hay que entender todas las expresiones, cuando se tiene un auténtico sentimiento artístico, y cuando se aspira a la completa claridad de lo que se escribe" (Nietzsche, 1980, p. 73).

Hemos dicho, por un lado, que, en la concepción de Nietzsche, la educación precisa de la formación para que el hombre eleve su existencia, para que alcance su singularidad. Por el otro, decimos que el gusto es una red elástica que discierne lo que nos debilita o fortalece. Formar en el gusto no es lo mismo que educar a una persona para que le agrade escribir, para que deje de ser un "vago" y escriba, porque escribir es ¡muy importante! Formar en el gusto tampoco trata sobre cómo se debe escribir, en un sentido gramatical y ortográfico. No se trata de aprender las reglas internas de la escritura. Lo que no disminuye su importancia. Pero no es eso. La formación del gusto en la escritura tiene la intención de producirun medio de expresión de pensamientos, de experiencias, de críticas, de nuevas valoraciones, por medio de un estilo propio, todo esto no al servicio exclusivo del Estado, sino al servicio de la propia transformación, como acceso al paisaje de una cultura superior.

El estilo de Nietzsche

¿Por qué remitirnos al estilo y no al contenido de su obra nada más? ¿Por qué interesarnos por el cuerpo de las palabras y no por su alma? (Larrosa, 1999).

Si entendemos el estilo como "la manera de", la "forma", el "cómo", o aun más relevante, según las palabras de Sontag (2007, p. 32), cuando nos dice que "[…] nuestra manera de expresarnos es nuestra manera de ser. La máscara es el rostro", diremos que en Nietzsche el estilo de su escritura es el reflejo de su espíritu abierto, enigmático. Su estilo es abierto y lucha contra todo dogmatismo del pensamiento, tratando de evitar caer en la instrucción directa y su consecuente memorización. En un sentido pedagógico, el estilo abierto es una sustancia que anima, no a obedecer, sino a realizar las propias conquistas, a fortalecer el espíritu de la investigación. Así:

> " […] dejamos hacer más al espectador, se ve incitado a continuar lo que se insinúa ante sus ojos con luz y sombra tan fuerte, a terminar el pensamiento y a triunfar él mismo de este obstáculo que hasta entonces se oponía al desasimiento completo de la idea" (Nietzsche, 2005b, p. 149).

El estilo abierto se convierte al mismo tiempo en una barrera y en un catalizador para los lectores, debido a las imágenes que nos propone. Barrera debido a la incomprensibilidad segura que tendremos de una lectura rápida de sus textos. Con el estilo enigmático, *pictórico*, Nietzsche está seleccionando a los lectores de sus libros. Lectores pacientes, tranquilos, profundos. Y es un catalizador debido a que las imágenes permiten una lectura múltiple de sus textos. No una verdad absoluta sino una pluralidad de sentidos se halla en sus palabras, lo que nos permite no solo identificar sus luchas sino también las intenciones respecto a sus lectores. Las intenciones son de motivación, de ánimo a emprender las propias búsquedas.

Por otro lado, el estilo nietzscheano critica la desvinculación del sujeto de su propia creación, por lo que nos sugiere la importancia de crear un modo de expresión con base en la vida propia. Se escriben los pensamientos, pero también los afectos, las intuiciones, las sensibilidades. Nietzsche, como modelo, escribe con su sangre, con sus dolores y esperanzas, una filosofía que sitúa el cuerpo, no como tema de reflexión, sino como hilo conductor de la escritura. El escritor nietzscheano no es un sujeto puro, cuya máxima expresión es el pensamiento, excluyendo de esta dimensión formativa la voluntad, el dolor y el tiempo. La escritura, el cuerpo, la vida hacen parte de un estilo que podríamos atrevernos a llamar inmanente. El estilo remite al cuerpo en tanto fragmentado, incompleto, incierto, apasionado.

> De todo lo escrito yo amo solo aquello que alguien escribe con su sangre… No es cosa fácil comprender la sangre ajena […]. Quien escribe con sangre y en forma de sentencias, ese no quiere ser leído, sino aprendido de memoria (Nietzsche, 1978, p. 69).

La manera de Nietzsche presentarnos sus pensamientos no son menos válidas que los pensamientos mismos. La manera delata una intención. Su intención es formativa en tanto, según la forma como nos vayamos expresando, se evidenciará un devenir en la escritura y en la vida del sujeto. "Corregir el estilo es corregir el pensamiento, sin más. Quien no se convenza de esto en primer momento no llegara a convencerse nunca" (Nietzsche, 2005 p. 99).

Desde un ámbito universitario diremos que el estudiante formado para la escritura primero debe reconocer la necesidad de aprender un estilo, de acomodarse a estilos ajenos, de entenderlos como norma. La adopción de un estilo propio, del sello que lo caracterice de otros estilos, solo se da por medio de la adopción e imitación de estilos ajenos. La madurez del estilo no implica un solipsismo sino que expresa la capacidad que tuvo el escritor de juntar dentro de sí muchos estilos. "Solo los estilos liberan el estilo" (Carrizosa, 2000, p. 31).La escritura encarnada no es solipsista, sino singular. Formar para escribir a partir del el cuerpo no significa hablar solo de mi cuerpo, de mis opiniones, sino demostrar cómo el cuerpo presenta, a su vez, una compleja variedad de pliegues que lo constituyen y lo derrumban.

Es decir, toda escritura es síntoma de un cuerpo particular, por lo cual es natural preguntarse por la perspectiva que se plasmó en determinado escrito, por la fuerza que dirigió esa labor. "¿Quién escribió esto?". El hombre se forma con base en perspectivas, no en verdades absolutas. Quien escribe ha de saber que su obra es una expresión en perspectiva. Que se escribe desde un lugar, desde un marco.

Crítica a la enseñanza de la escritura

El escritor avestruz lo hace apresuradamente: una, dos, cien, mil páginas pueden ser arrasadas por su pluma veloz, por sus dedos productores de resultados. Se escribe con rapidez en la universidad como se produce velozmente en la empresa, en ambos casos con la velocidad del avestruz, y como el ave, con la cabeza enterrada. Lo que no alcanza a intuir este tipo de formación al servicio del Estado, que produce estudiantes de exportación y que demanda celeridad manual, mental y corporal, es el sentido de la escritura. El "para qué" y "cómo" de la escritura y el tempo de la escritura. La escritura, dentro de una cultura de lo inmediato, de la producción en serie, sufre las consecuencias de generar un conocimiento mediocre, irreflexivo e imitador. Además de:

> […] la tendencia a producir de modo apresurado y vanidoso, la manía despreciable de escribir libros, la completa falta de estilo, un modo de expresarse que no se ha refinado, que carece de carácter o pobremente afectado, la pérdida de cualquier canon estético, el deleite en la anarquía y el caos, en resumen, todos los rasgos literarios de nuestro periodismo y al mismo tiempo de nuestro mundo académico (Nietzsche, 1980, p. 79).

Lo que a la Formación está llamada no es solo a contemplar las leyes de la Gramática, sino, también, a describir el tipo de estudiantes que se está educando. Así lograrán distinguir que a estos los mueve un poderoso deseo de escribir guiado por la ambición y la ignorancia de su situación como principiantes. La escritura, como expresión del estudiante universitario, antes de ser un derecho es un deber. La universidad, al no reprimir esta ambición, terminó por respetar la libre expresión del estudiante permitiendo que este utilice el lenguaje escrito de cualquier manera. Lo que escribe tal estudiante no deja de ser meras opiniones, ligerezas sobre los temas más profundos.

El estudiante debe ser comprendido como un ser inacabado, que precisa de formación en la escritura, y no realizar concesiones en momentos tan prematuros de su educación. Pero el problema que nos plantea Nietzsche es que la falta de egoísmo impide que los profesores guíen de la mejor manera a sus estudiantes en el ámbito de la escritura. La falta de egoísmo se expresa en que todo lo que producen está pensado para ser comunicado. Escriben para los otros pero no para su propio uso. Esta falta de interés en la escritura por parte de los profesores los termina convirtiendo en pasadizos del saber, por los que transita el conocimiento sin hacer ninguna parada en ellos mismos:

> Ya no piensa en él, sino en el escritor y en su público; desea la comprensión, pero no para su propio uso. El que enseña es la mayoría de las veces incapaz de hacer cualquier tarea propia para su propio bien; piensa siempre en el bien de sus alumnos y ningún conocimiento le proporciona placer sino en tanto que pueda enseñarlo (Nietzsche, 2005b, p. 154).

Nietzsche considera que el estudiante debe someterse a la guía del profesor, quien le enseñará a tratar de un modo más profundo su propia lengua de la manera como lo hacía en la Antigüedad. Es decir, introduciéndose en los conceptos, en busca de ideas que hablen al presente y al futuro. Así se logra entender la lengua como algo vivo y no como un dato estático y empolvado:

> "El método está tan difundido en nuestra época, que se entrega hasta el cuerpo vivo de la lengua a los estudios anatómicos de la historia. Sin embargo, la cultura comienza precisamente desde el momento en que se sabe tratar lo que está vivo como algo vivo, y la tarea de quien enseña la cultura comienza con la represión del 'interés histórico', apremiante por todas partes, cuando antes que nada hay que actuar correctamente, y no ya conocer". (Nietzsche, 1980, p. 74).

“Tomad en serio vuestro idioma” es el imperativo que Nietzsche dirige sobre las escuelas y universidades. Estas han hecho dirigir la mirada al estudiante demasiado rápidamente hacia otras geografías lingüísticas sin recorrer el propio territorio. El poliglotismo es un peligro que Nietzsche diagnostica al ver en esta tendencia una preocupación por conocer palabras, más no ideas. Por estar a la altura de los tiempos, conociendo muchos idiomas, lo que ha logrado el escritor avestruz es enterrar su cabeza en la tierra sin conocer las alturas formativas del paisaje de la Antigüedad. “Solo tras haberse hecho auténtico ciudadano de una patria lingüística, es lícito al espíritu empezar a viajar a los universos de otras lenguas” (Carrizosa, 2000, p. 32).Y son precisamente, el alemán, el griego y el latín, las lenguas que más pueden aportar a la formación del escritor, en tanto son las lenguas de la Filosofía y la Ciencia.

Por otro lado, al utilizar la mayor parte del tiempo en la enseñanza de la Gramática y la Ortografía, de la mano de la Filología y la Lingüística, terminaron por comprender el acto de escribir de manera mecánica. Se estudiaban las leyes, la lógica interna de sus articulaciones con el fin de expresarse “correctamente” y así la formación devino en fijación de la regla y obediencia perpetua a su autoridad. Este modo histórico-erudito de tratar la lengua materna y la lengua antigua condujo a un déficit práctico de la escritura, al no sentirse ningún tipo de obligación con ellas. ¿En qué consistiría este uso sentido práctico de la formación del gusto por la escritura? De nuevo aparece el concepto de gusto como autodefensa y, al mismo tiempo, aparece la red elástica que acoge la lengua materna como modelo:

> Si no conseguís obtener ese resultado por vosotros mismos, es decir, sentir desagrado físico frente a ciertas palabras y a ciertas frases de nuestra jerga periodística, abandonad al instante las aspiraciones a la cultura (…) el mismo profesor, al referirse a nuestros autores clásicos, debería mostrar, renglón a renglón, el enorme cuidado y rigor con que hay que entender todas las expresiones, cuando se tiene un auténtico sentimiento artístico, y cuando se aspira a la completa claridad de lo que se escribe (Nietzsche, 1980, p. 73)

Formación del gusto en la lectura

El lector nietzscheano se caracteriza por su volatilidad, por la capacidad de hacer saltar su cuerpo de los lugares que siempre buscan anclarlo. Por eso es impredecible, porque lucha con las ataduras representadas en su procedencia, en sus relaciones, en su condición presente, en su trabajo y en las opiniones que guían los pasos de su época. La idea de hombre como “espíritu libre” precisa de la fractura de los esquemas, de los marcos trazados por la tradición. La formación no se ha entendido como un encubrimiento de la procedencia; la cultura no busca disimular los valores inferiores que marcaron el cuerpo gracias a las acciones de sus antepasados, luciendo una máscara de valores más nobles. La educación

en Nietzsche quiere sumergirse en el pasado para reconocer de qué está constituido cada individuo, qué ha sido marcado por determinada fuerza. Solo así podremos saber contra qué debemos dirigir nuestra crítica.

Por medio de esta vía, del preguntarse por uno mismo, es como se puede llegar a ser un lector de buen gusto. Para saber a qué dificultades procedentes del pasado debe enfrentarse el estudiante. Al respecto, Larrosa argumenta que "[…] el 'yo' del lector no es otra cosa que el resultado superficial de una cierta organización jerarquizada de fuerzas que en gran medida permanece inconsciente. Lo que somos capaces de leer en un libro es el resultado de nuestras disposiciones anímicas más profundas.

Por eso lo que leemos y el modo como lo leemos es un síntoma que revela eso que somos y que permanece desconocido incluso para nosotros mismos: nuestras características tipológicas. Es decir, la finura y el carácter de nuestros sentidos, nuestras disposiciones corporales, nuestras vivencias pasadas, nuestros instintos, nuestro temperamento esencial, la calidad de nuestras entrañas" (Larrosa, 1996, p. 227).

La mirada se ve atravesada por los ejes tiempo y espacio. Se educa la mirada por medio de un ritmo de trabajo lento y también reubicándola en espacios desconocidos. Dirigirla a lugares desconocidos, con preguntas inéditas y con comparaciones extrañas. La volatilidad del lector libre supone la posibilidad de nuevas perspectivas, de nuevas alianzas entre diferentes fuentes de conocimiento. "En ese caso, podría, desde luego, abandonarse y con la mayor confianza dejarse guiar por el autor [...]" (Nietzsche, 1980, p. 33). Se es una excepción porque no se cumple con la regla. ¿Cuál es la regla en el ámbito universitario? Ser un profesional incondicional con su conocimiento. Dos derechos posee el lector nietzscheano: el derecho al silencio y el derecho a olvidar. El primero, ya lo dijimos, para permitir la entrada de nuevas perspectivas; el segundo, para crear. No puede haber acción si aun se sigue atado al texto.

La formación del gusto por leer en Nietzsche se puede entender como la acción de una autoridad que implanta en sus estudiantes la necesidad de apertura y autodefensa contra los libros. Leemos apreciando las diferentes perspectivas pero sabiendo distinguir las producciones mediocres que enferman. La formación del gusto por la lectura enseña a tomardistancia frente a la "charlatanería actual" y, al mismo tiempo, a variar la lectura para evitar el instinto de conservación. Leer siempre lo mismo es un síntoma de tal instinto.

La lectura como apertura

¿Por qué la apertura? Porque esta cualidad del gusto en la lectura tiene el poder de generar una nueva configuración personal. La lectura es una mirada para fundar otra mirada. Se es uno antes de la lectura y otro después de la lectura. La formación del gusto por la lectura entiende los libros como caja de herramientas, o como personajes que nos sirven de plataforma para enfrentar los problemas que nos competen. El sentido de esta formación no es

el utilitarismo o la producción en serie, como lo ha entendido el Estado y, por extensión, la universidad. El sentido de tal apertura es la búsqueda de sí mismo singular en tanto que plural. "Quizá el arte de la educación no sea otro que el arte de hacer que cada uno llegue hasta sí mismo, hasta su propia altura, hasta la mejor de sus posibilidades. Algo, desde luego, que no se puede hacer al modo técnico ni al modo masivo" (Larrosa, 1996, p. 259).

Cada libro es un sol que ilumina al estudiante, que le da un color y tonalidad diferente (Nietzsche 1997, p. 173). La función de la apertura en la lectura es la de dar múltiples colores al lector. Entendamos por colores: morales, pensamientos, acciones, perspectivas. En la medida en que la formación del gusto ubique al estudiante en un cielo estrellado se irá resistiendo contra las fuerzas niveladoras de la educación guiada por los valores del Estado. Así pasará por el gusto de lo uno al gusto de lo múltiple. El gusto le permitirá mirar de arriba abajo y no al contrario, como lo hace la "perspectiva de la rana" (Nietzsche, 1997, p. 24).

La formación así entendida busca la triada lectura-herida-transformación. La formación del gusto dispone diferentes lecturas para crear una atmósfera alrededor del estudiante. ¿Qué tipo de afecciones puede manifestar un estudiante en tal ambiente *escrito*? El miedo y el dolor ante lo desconocido, la incertidumbre que siempre aparece ante un territorio inédito y problemático. Esta atmósfera busca herir, vulnerar su situación actual: "[…] el deber del educador es causarle heridas o aprovechar las que le cause el destino, y cuando así el dolor y la necesidad hayan nacido, pueda haber en los puntos dañados inoculación de algo nuevo y noble" (Nietzsche, 2005b, p. 170).

El gusto por leer no debe entenderse como un deseo de apropiación de datos o hechos, característico del lector erudito o del filólogo. Obtener el placer por medio de la lectura, el mero placer al obtener algo que faltaba, redunda en satisfacción que aquieta, en consumación. Nos referimos, más bien, al gusto por destruir y producir algo con esa lectura. En Nietzsche destruir no se separa del construir. La crítica no interesa si no deviene en transvaloración. La apertura, el movimiento elástico, rompe lo que está cristalizado. Y por medio de tal movimiento lo que se quiebra adquiere nueva forma. Nietzsche teme que su escritura se canonice y se vuelva doctrina. Por eso quiere lectores activos, es decir, lectores que vean en su escritura, no una verdad absoluta, sino una perspectiva entre otras, una escritura fuerte que anime el deseo de conquista. Leer al filósofo de las alturas es retarse a sí mismo, retar nuestras debilidades, perezas, dimisiones. Sabe Nietzsche que en el cuerpo de sus lectores siempre se libra una batalla, siempre hay un juego de fuerzas dinámico. Se lee para construir, para valorar, y no solo para realizar comentarios de la obra. Lo interesante sucede por fuera del texto, es decir, en un contexto extra-textual, que viene animado desde el texto. La escritura es una acción para la acción.

La apertura, como cualidad del gusto, también lucha con la tendencia de la educación de reducir el ángulo de visión. El profesor está llamado a enseñarle al estudiante a que se cuide de su influencia niveladora, de su deseo de adhesión. El estudiante aprenderá a cuidarse de los libros y de los profesores que forman devotos aplicados en la reverencia de sus lecturas. El gusto en la lectura, parte fundamental del perspectivismo (Nietzsche, 1997, p. 20), niega el platonismo en tanto este obstaculiza la producción de valores y promueve el descubrimiento de valores pre-existentes.

Nietzsche nos plantea la lectura como lucha que genera una tensión en el hombre. Tensión que en cierta manera tortura, y para la cual solo pocos están llamados a soportar. Tensado como el arco, el lector-productor dirige sus acciones contra la pequeñez de la mirada que la filosofía idealista y el cristianismo han procurado a la humanidad. Aun así, la tarea sigue pendiente debido a *nuevas* fuerzas "modernas" que, como las anteriores, vuelven sereno el instinto de lucha.

> Es cierto que el hombre europeo siente esa tensión como una tortura; y ya por dos veces se ha hecho, con gran estilo, el intento de aflojar el arco, la primera, por el jesuitismo, y la segunda, por la ilustración democrática: - ¡a la cual le fue dado de hecho conseguir, con ayuda de la libertad de prensa y de la lectura de periódicos, que el espíritu no se sintiese ya tan fácilmente a sí mismo como 'tortura'! (Los alemanes inventaron la pólvora -¡todos mis respetos por ello!, pero volvieron a repararlo-, inventaron la prensa) (Nietzsche, 1997, p. 21).

Falsa apertura esto de leer demasiado. Entre novelas cortas, periódicos, revistas de entretenimiento y gacetas literarias, el hombre moderno ocupa su tiempo libre y desocupa el interés sobre sí mismo. Este interés no es lo mismo que entretenerse, evadirse u olvidarse de sí por el ruido de las noticias actuales. "El viejo analfabetismo, el de los que no sabían leer, se ve suplantado por uno nuevo: el de los que sí saben y además lo hacen asidua e inescrupulosamente" (Carrizosa, 2000, p. 28). La lectura interesada (vale también como contemplación interesada) introduce los deseos del hombre de fundarse nuevamente. Esto supone una transición. El hombre aficionado a la lectura, empírico de la lectura, se convierte en perspectivista, en águila, en amplitud gracias a la mano formadora del gusto.

Desde Nietzsche se nos ocurre pensar al profesor como un chico que ha puesto una piedra en su cauchera. El estudiante es la piedra, el chico el profesor y la cauchera la formación. La idea es atraer la piedra hacia sí, con fuerza en un primer momento, para luego lanzarla aprovechando la elasticidad de la cauchera, la elasticidad de la formación. El profesor dispondrá libros-aventura, y toda aventura implica terrenos inexplorados, estilos que no busquen ser explícitos, que expongan sus ideas en relieve, con zonas más visibles que otras.La elección de estos textos es una incitación para el estudiante. Se busca mayor participación de él, mayor atención y paciencia con el reto de descifrar enigmas, de develar pensamientos ocultos.

La formación con base en libros-aventura busca el fortalecimiento del instinto de cacería. La cacería implica una expedición, una búsqueda, un olfateo. Para Nietzsche leer no remite únicamente a una función visual, a un relacionarse solo con libros. Se lee con el cuerpo, con un cuerpo nómada, para una lectura peregrina. Retomamos la figura del Fläneur como aquel que deambula, que contempla con libertad y calma. Para este personaje la ciudad y sus calles no son mejores en el sentido del tránsito veloz. El Fläneur no dice: "me gusta esta calle… ¡es una calle rápida!". Nada de caminos trillados, tanto como para recorrerlos a ojos cerrados. Nietzsche nos expresa su tendencia a la lectura a pie:

> No soy de aquellos que solo piensan entre libros y por estímulo de libros; tengo costumbre de pensar al aire libre, andando, saltando, trepando, bailando y más a gusto sobre montañas solitarias o a orillas del mar, allí hasta donde los caminos se vuelven problemáticos. Lo primero que miro para juzgar el valor de un libro, de un hombre o de un trozo de música es si andan o mejor si todavía danzan... Cuán pronto adivino cómo ha llegado un autor a sus ideas, si fue sentado delante de un tintero, con el vientre hundido e inclinado el cuerpo sobre el papel. Si es así, bien pronto dejo el libro. Se adivinan en el los intestinos comprimidos, como se adivinan la atmósfera cargada de la habitación, la poca altura del techo, la pequeñez del cuarto (2001, p. 303).

Lectura y autodefensa

¿Por qué considera Nietzsche necesario la autodefensa como componente de la formación del gusto por la lectura? ¿Es el instinto de autodefensa una contradicción con la apertura que antes señalábamos? Si la apertura implica exposición del lector, ¿por qué nos diceahora Nietzsche que no debemos "revolcarnos" entre tantos libros? Lo que Nietzsche nos señala acá es una idea de lector que se debilita por exceso. La lectura nos ubica en el límite entre la amplitud y la reducción de nosotros mismos; la segunda es consecuencia de la incapacidad de pensar por sí mismo. Reducción de sí mismo suena acá como repetir, reproducir, imitar.

La lectura no provee una forma sino que remeda:

> El docto, que en el fondo no hace ya otra cosa que 'revolver' libros- el filólogo corriente, unos doscientos al día-, acaba de perder íntegramente y totalmente la capacidad de pensar por cuenta propia. Si no revuelve libros, no piensa. Responde a un estímulo (un pensamiento leído) cuando piensa,- al final lo único que hace ya es reaccionar [...] El instinto de autodefensa se ha reblandecido en él; en caso contrario se defendería contra los libros (Nietzsche, 1991, p. 50).

El gusto como autodefensa nos da ojos para discernir lo apreciable de lo despreciable. Pero no podemos pensar que primero se forma el gusto y después se lee. Verificar lo que nos fortalece solo se da en el acto de la lectura, exponiéndose. Será la misma lectura de libros y de la psicología de los hombres la que nos determinará en saber que no tendrá derecho a pasar por nuestras manos. "El lector en formación pareciera hallarse abandonado en un círculo: para aprender a leer bien ha de escoger lo que lee, para aprender a escogerlo ha de leer bien" (Carrizosa, 2000, p. 29).

La autodefensa, en el ámbito del lenguaje, está mandada a discernir, desde la propia universidad, qué producciones literarias se avienen mejor con la lengua materna. El exceso por la lectura indiscriminada de la jerga periodística, por ejemplo, nos hace vulgares por hacer propias palabras superficiales y frases sin solidez argumentativa. Al servicio del Estado y de los valores actuales, el lector de periódicos se debilita, se hace reactivo, obediente, sumiso, reproductor de los valores de su tiempo. "Por eso, al adolescente que está creciendo, y está dotado más generosamente, habría que colocarlo por la fuerza bajo la campana de vidrio del buen gusto y de una rígida disciplina lingüística [...]" (Nietzsche, 1980, p. 72).

La debilidad por exceso también se asocia con la velocidad de la lectura. Nietzsche afirma que el instinto de conservación, que nos impulsa hacia lo gregario, hace que, en términos de lectura, sea la mayoría la que lea según las tendencias actuales. Según esta tendencia, hay que ser "lectores modernos", que están a la moda, en función del ahorro, evitando la pérdida de tiempo, reproduciendo después de cada lectura.

Mientras más rápidamente pasemos de un libro a otro, menos tiempo de reflexión y de acción se generará. A mayor velocidad, menos acción extra-textual. Se pasa de un texto a otro sin dejar espacio para las acciones por fuera del libro. Lo extra-textual es el espacio del pensamiento y la acción, de la incertidumbre y las tomas de decisión. "¿Qué hacer con esto que he leído?", se preguntaría un estudiante, y para ello debe pensar. Nos dice Nietzsche que el docto ya no piensa, que se ha vuelto función ajena.

Leer implica un desprendimiento de la manera como se experimenta hoy el tiempo. Hay que vivirlo de otro modo. Hace falta la calma que anula la angustia generada por la masa productiva. Hace falta una actitud observadora, una "vita contemplativa" (Nietzsche, 2005b, p. 204). Incluso esta falta de tiempo impide que leamos aquello que se opone a loque venimos estudiando. Una "lectura debate", que exponga diferentes valores de un mismo tema, es imposible si se vive apresuradamente. No hay tiempo para desviaciones del tema. Si se valoran las producciones actuales lo que sigue es conservarlas, girar sobre ellas. Se lee con celeridad, con afán. El interés es acumular y producir. No se piensa mientras se lee, ni se compara ni se crítica, ni mucho menos se crea. La lectura de textos intempestivos escasea, porque importa estar a la moda, porque se concibe el presente como la

época de mayor desarrollo, de más alto nivel. La norma es ser lector moderno, cobijado por un conocimiento de avanzada, comprendiendo el devenir humano como una línea que va siempre de lo más bajo a lo más alto. Por eso ha de leerse el extremo superior de tal línea.

El hombre de gusto excepcional precisa de una formación que le fortalezca el instinto de autodefensa por medio de la capacidad de seleccionar y rechazar. Desde la perspectiva de las fuerzas podríamos decir que la lectura activa implica una crítica, una comparación, asimilación, olvido y creación. El lector de gusto excepcional que selecciona y rechaza se pregunta: "¿esto que percibo es activo o reactivo?", y, a continuación, se pregunta: "¿cuál es el origen de esos valores que estoy leyendo?", "¿proviene esto del elemento apreciador o despreciador, afirmador o negador?". Es decir, lo que actualmente vamos haciendo, lo que vamos valorando, no puede sustraerse a la crítica de otros valores. Tampoco podemos ser indiferentes al origen de los valores. Decir, por ejemplo, "así piensa esta disciplina, así valora esto o aquello", sin remitirnos al origen de los valores, a la piedra que sostiene sus valoraciones. La crítica del valor es lo mismo que la búsqueda del valor de los valores.

No se puede formar en la búsqueda de un origen metahistórico, de una esencia intemporal, sino en la necesidad de leer entre líneas. Entiéndase por esto identificar las máscaras, los pliegues, en busca de una procedencia, del devenir del pensamiento. Al ser el acto de lectura una inscripción sobre el cuerpo más o menos profunda, más o menos superficial, es la propia vida la que se pone en juego en esta percepción de valores. La lectura nos conforma, nos ofrece una visión de mundo, por lo cual el estudiante no puede pensar un libro como un objeto sin poder, neutral, o, aún más ingenuo, como una palabra muerta. Cuando el cuerpo se vuelve selectivo con los libros comprende cómo él mismo responde a las lecturas mediocres. No es un asunto que hay que pasar por alto. El cuerpo debe aprender a reaccionar, a distinguir los síntomas de su repulsión, a defenderse como se defiende de cualquier otra cosa que lo perjudique.

> Quien en el trato con los hombres no aparezca revestido, según las ocasiones, con todos los cambiantes colores de la necesidad, quien no se ponga verde y gris de náusea, de fastidio, de compasión, de melancolía, de aislamiento, ese no es ciertamente un hombre de gusto superior (Nietzsche, 1997, p. 53).

Para Nietzsche, la lectura motiva el pensar, seguir girando en torno a la lectura después de haberla realizado. La lectura da qué pensar, nos hace reflexivos, profundos. Se sabe que la lectura tiene pliegues, máscaras por develar. Por eso debemos entender que leer es siempre interpretar una interpretación. Nietzsche nos invita a no leer al pie de la letra, entregándonos por completo al texto como si fuera una realidad definitiva, plana e intemporal. Es un error separar el libro de sus condiciones, de la cultura que lo rodeó y de la tendencia del pensamiento de su época. Los libros están llenos de giros, de quiebres y silencios, malos cálculos o faltas de apreciación. Leer así permite identificar que el punto de eclosión no es

sólido, ni puro, ni verdadero, sino la exterioridad del accidente.
Para terminar, vemos como desde la *Segunda intempestiva* se esboza un tipo de lector que ha formado su gusto en la lectura:

> "Este libro va destinado a lectores tranquilos, a hombres que todavía no se dejen arrastrar por la prisa vertiginosa de nuestra rimbombante época, y que todavía no experimenten un placer idólatra al verse machacado por sus ruedas […] o sea, ¡a pocos hombres! [...] esos hombres no pueden acostumbrarse a establecer el valor de todas las cosas en función del ahorro o la pérdida de tiempo; esos hombres 'todavía tienen tiempo': todavía les está permitido recoger y escoger, sin deber censurarse a sí mismos, las horas buenas de la jornada y sus momentos fecundos y vigorosos, para reflexionar sobre el futuro de nuestra cultura [...]. Un hombre así no ha olvidado todavía pensar, cuando lee, conoce todavía el secreto de leer entre líneas; más aún: tiene una naturaleza tan pródiga, que sigue reflexionando sobre lo que ha leído, tal vez mucho después de haber dejado el libro. Y todo eso, no para escribir una recensión u otro libro, sino simplemente para reflexionar" (1980, p. 32).

4. Educación Corporal en perspectiva nietzscheana

¿Y cuál es la mejor manera de seguir a los grandes filósofos, repetir lo que dijeron, o bien hacer lo que hicieron, es decir, crear conceptos para unos problemas que necesariamente cambian?

Deleuze y Guattari (1994).

Las categorías que hemos descrito y analizado en esta investigación pretendemos que se conviertan, desde una perspectiva educativa, en componentes de la Educación Corporal. Lo que significa que, con la interpretación que hacemos de los textos de Nietzsche, esta adquiere una nueva forma por medio de la articulación con otros componentes provenientes de diferentes investigaciones. Esta investigación trata de crear un retrato de Nietzsche, un retrato de su espíritu como formador, como educador y como el pensador que quiso realizar una inversión de la idea de cuerpo, representándoselo de otra manera y situándolo como hilo conductor de la vida. Lo que se dibuja es el resultado de una mirada específica guiada por unas preguntas, pero que no niegan el polimorfismo de su existencia.

La intención de este ejercicio investigativo no se reduce a contemplar el retrato que se dibuja de cierto autor, ni se ocupa solo de reflexionar sobre él. Se trata de concebir el retrato como un catalizador que genere, en un ámbito que ya no es el de la indagación, acciones para la Educación Corporal. Se investiga con el propósito de la infidelidad. Es decir, con la toma de distancia frente al pasado y al presente desde el pasado y para el presente y futuro.

No nos preguntamos qué es la Formación, ni qué es el gusto y, por supuesto, tampoco nos preocupamos por saber qué es el cuerpo, sino que, con base en las nociones que planteó Nietzsche, buscamos exteriorizarlas, llevarlas afuera, en una atmósfera distinta que no es ya la suya, la de su siglo, ni la de sus mismos problemas (en sentido estricto), sino que es una atmósfera distinta, en un tiempo distinto y con unos problemas distintos.

Los problemas que atendió Nietzsche siguen siendo válidos en nuestra época, teniendo claro que hay una serie de transformaciones que nos exige abordarlos de manera diferente. ¿Qué puede significar identificarnos con Nietzsche? Tal vez sea, como lo expresa Deleuze, prolongar su tarea. ¿Cuál fue su tarea? Develar las fuerzas que debilitan al hombre por medio de imperativos e ideales de trascendencia, iluminando sus escondites y creando nuevos valores que surgen de otras fuerzas que aprecien el cuerpo y la vida.

Señalar cómo es el cuerpo el que, a fin de cuentas, crea su apreciar y su despreciar y la manera, que es por medio de la formación, en que el cuerpo puede liberarse de sus ataduras mediante el despliegue de la voluntad en su elemento más afirmativo.

Las concepciones de cuerpo y formación del gusto por los clásicos, la escritura y la lectura no solo dibujan un nuevo perímetro teórico y práctico de la Educación Corporal sino que, a la vez, intentan abordar un problema común. Este se halla en relación con la manera como se ha venido educando el cuerpo por las diferentes disciplinas, especialmente la Educación Física. Íntimamente relacionada con los saberes biológicos y médicos, este saber reproduce la representación del cuerpo como mera materialidad. Concepción fragmentada del hombre que se evidencia en la manera como esta: "[…] educa, enseña e instruye los cuerpos. La Educación Física se ocupa más de educar el cuerpo y convertirlo en algo fuerte, flexible, resistente, desarrollado, entrenado y saludable. Y aunque este cuerpo quiera ser visto y tratado como algo más allá de lo propiamente físico (*Körper*), las prácticas corporales en las que se enmarca no parecen liberarse del dualismo" (Gallo, 2010, p. 304).

¿Cómo formar al individuo por medio de la educación? Este es un problema que emerge durante la investigación y sobre el cuál plantearemos algunos argumentos. Por un lado, decir individuo no implica una disyunción entre cuerpo y persona, lo que indica una intención inmanente de la Educación Corporal. Pero también se reconoce que tal concepción es una entre otras imágenes de hombre cuya historicidad nos evita plantear argumentos absolutos (Wulf y Zirfas, 1994, citados por Runge, 2001, p. 79). Una de sus funciones es señalar aquellas valoraciones en las que el cuerpo sea desvinculado de la persona. Las ideas de ser humano y de educación no pueden ser alejadas de aquellas referentes al cuerpo.

Las consecuencias se evidencian en los silencios producidos por un modo de observación parcializado. Por ejemplo: ¿qué papel ha jugado la genealogía en un área como la Educación Física?, ¿se ha hecho un análisis crítico de su lenguaje?, ¿son los objetivos del ejercicio físico complejos, en tanto generan conexión con el cuerpo y su contexto socio-cultural

actual e histórico? No se trata de saberlo todo sobre el hombre sino de ejercer "un modo de observación antropológico de las diferentes formas de ser del ser humano" (Wulf y Zirfas, 1994, citados por Runge, 2001, p. 69).

Así que, surgida de una postura crítica, la Educación Corporal busca provocar la participación de las fuerzas superiores como ruta alternativa para una formación del individuo, que supere los límites trazados por las tendencias niveladoras. La noción de educación aquí no pretende la igualdad de los hombres como una coincidencia de los pensamientos, porque no es animada por la "voluntad de verdad". El saber que se vaya desplegando a partir de la Educación Corporal será perspectivista, es decir, interpretación de interpretaciones. Instaurará principios, contenidos, prácticas y formas de desarrollarlos no solo con base en el conocimiento, sino, también, con base en la experiencia.

De hecho, también se entenderá el conocimiento como producto de la experiencia: situaciones que generen afecciones y conmociones en el cuerpo. Esto para evitar los lugares comunes, las opiniones flojas, así como un reconocimiento del pasado como lo vivo y una desconfianza general con todo tiempo. El riesgo, la sospecha, lo inactual, lo excepcional, aparecen como valores de la Educación Corporal. El debate y la defensa de las ideas tal vez sea una manera de aplicar tal noción de educación. Contra la cultura de la máquina fomentar el espíritu de la conquista, la comparación, la oposición, la búsqueda de lo nuevo y atrevido El educador no solamente buscaría la memorización de las verdades sino la puesta en juego de las fuerzas en las que las verdades serían objeto de debate, de lucha y defensa. En esto consiste, precisamente, la provocación de las fuerzas superiores del cuerpo.

Un papel importante de la Educación Corporal, resaltado por la Antropología Pedagógica (Wulf y Zirfas, 1994, citados por Runge, 2001, p. 72), es concebir al hombre como aquello que siempre es inacabado y, por ende, necesitado de educación. "Si observamos con exactitud un concepto central de la antropología pedagógica, a saber: el de 'la necesidad de educación' (*Erziehyngsbedürftgkeit*), como una necesidad compleja de educación, entonces se hace claro que la necesidad de educación es, a la vez, tarea y condición de la educación, pero, no obstante, no puede determinar ni la forma ni el fin de la educación". No hay punto de llegada. Formarse es deformarse, darse forma una y otra vez. Si el cuerpo no es lo definido, lo cerrado, ello se debe a su condición de permanente cambio. Si Nietzsche habla de un estado superior no lo hace para referirse a un estado de plenitud, de perfección ni autosatisfacción. El hombre superior se sabe presa de lo múltiple. Es un hombre susceptible a la inclinación.

La Educación Corporal también se entenderá como educación del riesgo. Quiere colocar en peligro al hombre. El hombre arriesgado renuncia provisionalmente a sus ilusiones protectoras. La educación del riesgo permite la crítica de sí mismo, la auto-observación, la sospecha de sí, el anhelo de otro en uno. La educación del riesgo supone siempre un lugar por conocer. El lugar en que se situará al estudiante es el de las alturas. La altura nos remite

a una mirada múltiple, a una mirada de pájaro. Solo desde allí podrá divisar la inmensidad del paisaje de la vida, en el que se hallan otras realidades configuradoras de nuevos sentidos. El cuerpo de la Educación Corporal gusta de caminar, de aventurarse en la espesura de los caminos problemáticos. La educación del riesgo no es sedentaria; al contrario, camina en busca de fricciones, de roces con el mundo. Y en cada roce su cuerpo goza y sufre, evoca y propone, aprende y crea. El cuerpo de la Educación Corporal es un cuerpo que se expone.

Al lado de los anteriores argumentos, sumamos también aquel vinculado con la relación educador-estudiante, para pensar de otra manera la actuación de los primeros sobre los segundos y viceversa. Parece que existiera una distancia considerable que le impide al educador comprender, o tan siquiera considerar, lo que puede ser la "realidad" del estudiante, lo que le rodea en su cotidianidad y de qué manera se relaciona con ella. Cuál es el punto especial que ha de ocupar el educador en la geografía del estudiante y sobre qué supuestos puede trabajar para no perderse en la espesura de sus paisajes. La educación de las cosas próximas es un elemento clave a la hora de pensar tal relación, ya que integra no solo aquello "digno de ser pensado", sino, también, lo que en materia de cuerpo resulta como lo siempre presente e incanjeable y, a la vez, motor de nuestras interpretaciones: por encima de la conciencia, las pasiones y emociones. "La educación en las cosas próximas se reconcilia con lo fáctico, deja de mirarlas con desprecio, deja de tener certezas absolutas y no se despreocupa del orden de ellas, ella haría a los jóvenes expertos y críticos sobre las acontecimientos de su propio cuerpo. Estos acontecimientos también pasan porque la Educación se ocupe de las emociones y las pasiones […]" (García y Correa, 2010, p. 48). Propuesta que, por supuesto, pretende integrar lo que la educación del cuerpo tradicional disloca. Se ha dicho muchas veces que la conciencia y su séquito de conceptos racionales no son lo más superior sino lo último en aparecer y, por ende, lo menos acabado.

Así como Zaratustra, el educador corporal lleva a su costado el mono que tira de sus prendas. Le sabe producto de una evolución que se expresa de múltiples formas. El cuerpo piensa, pero también quiere, desea, goza y sufre, tiene esperanzas, venera y rechaza. Lo que se ha pensado en términos de educación para el cuerpo ha sido lo moralmente aceptado, y la moral, sabemos muy bien, desprecia sus orígenes prehistóricos. Mira al cielo, erecta, despreciando la tierra: lo que se pensó como lo más necesario y reconfortante no es sino aquello que aleja al hombre de sí mismo.

Por otro lado, el educador corporal se acerca lo suficiente a sus estudiantes para que ellos aprendan a tomar distancia de él. Actitud modesta la de tal educador que, más que buscar una copia de sí en sus estudiantes, llega a devenir en catalizador de las fuerzas de estos con miras a su autonomía. Una fuerza de león anima la educación en sus estudiantes. Luego de la necesaria obediencia a sus proposiciones (dijimos antes que el hombre es un ser necesitado de educación), el estudiante aprenderá con altura y delicadeza (perspectiva de pájaro) a tomar distancia. Esto puede implicar una integración de nuevos componentes a la vieja articulación del concepto compartido. Puede ser, también, una renovación de los problemas

planteados. Nuevas preguntas que parten de otras precedentes. La distancia es la develación de vacíos en el educador, de adaptación de nuevos ángulos para mirar los problemas. En este sentido, uno de los mayores retos de la educación de la distancia es que las estrategias singulares no acaben convirtiéndose en regla. La Educación Corporal es una educación de la singularidad, no de la unidad que oprime. La disposición de perspectivas plurales aumenta las posibilidades de una actuación plástica del estudiante, el monótono-teísmo no.

Pero todo esto es posible en la medida que el educador es su propio objeto de estudio, su más inmediato proyecto. Él mismo, antes que los estudiantes, es su principal ocupación. Se enseña sobre la experiencia desde la perspectiva de la experiencia. Lo contrario es pensarse como pasadizo del saber. Que los conocimientos, las capacitaciones, las nuevas adquisiciones intelectuales, los acontecimientos, pasen del educador al estudiante sin una prolongada estación sobre su propio ser implica un desinterés que empequeñece. La contemplación desinteresada es un síntoma de bajeza. Sobre cada acción debe ir apuntalado el deseo de incorporación como síntoma de las fuerzas activas. Una escritura a partir de sí y para sí resuena en los perímetros de la Educación Corporal, que quiere educadores que ellos mismos estén formados.

> "El que ha escrito alguna vez y siente en sí la pasión de escribir no aprende casi de todo lo que hace y vive más que lo que es literariamente comunicable. Ya no piensa en él, sino en el escritor y en su público; desea la comprensión, pero no para su propio uso. El que enseña es la mayoría de las veces incapaz de hacer cualquier tarea propia para su propio bien; piensa siempre en el bien de sus alumnos y ningún conocimiento le proporciona placer sino en tanto que pueda enseñarlo" (Nietzsche, 2005b, p. 154).

Por último, partimos de la noción de que en la actualidad no aparece sólido el gusto por la historia (en profesiones que son ajenas a la formación histórica). La actualidad es esnobista. Valora exageradamente los productos del presente y ve en la historia, en los textos, en los documentos, una producción de carácter sereno, que se contenta con describir únicamente sucesos del pasado. Lo que importa es el conocimiento de avanzada y las sesiones que remiten a la historia de los conceptos sirven, a lo mucho, para ampliar nuestra cultura general. Para muchos, la historia es una máquina del tiempo que nos permite viajar a épocas remotas para sorprendernos con la pintoresca realidad que delinearon nuestros antepasados. Se la estudia como medio para saber de dónde proviene nuestro conocimiento actual. Pero esta procedencia es oficial, réplica de réplica. Historia doméstica que no estremece nada, que no pone en peligro ninguna noción.

El sentido histórico ilumina la procedencia, muestra al cuerpo tatuado por el tiempo. Si la historia oficial, al servicio del Estado y comunicada por medio de la educación, ha disimulado la procedencia para instalar una identidad lo más pura posible, el sentido histórico de la Educación Corporal revelará las discontinuidades y bajezas de los sucesos que constituyeron al cuerpo. "En nuestra época tan popular, quiero decir tan plebeya, educación' y ´cultura' tienen que ser esencialmente el arte de disimular la procedencia, la plebe heredada en el cuerpo y en el alma" (Nietzsche, 1997, p. 247). Lo que allí se encontrará son posibles mixturas, conjugaciones de morales de diferente procedencia, unas expuestas y otras ocultas por la "objetividad" de los historiadores. Multiplicidad de valores, sucesos pequeños, cotidianos, personajes sin nombre, como datos excluidos, podrán ver la luz del presente y hablar de nuevo según una perspectiva que los concibe como palabra viva.

La Educación Corporal, igualmente, está llamada a investigar aquellos momentos "bajos" de la historia en los que las fuerzas superiores emergieron. Se preguntará dónde surgieron aquellas imágenes de hombre (Menschebild) dignas de ser actualizadas, es decir, dignas de prolongar su tarea hasta nuestro tiempo. Pero la historia no busca conocer, entender ni describir lo que pasó. La relación del estudiante con la historia se puede imaginar como un encuentro en el que se concibe algo más, diferente a lo analizado, algo que nos ayuda a comprender el presente y dibujar un futuro con unos valores nuevos, fabricados en el propio taller del espíritu libre. Y en Nietzsche no hay un solo taller que monopolice las herramientas y los procesos de este diseño del futuro.

El estudiante así formado concibe la historia como algo dúctil, plástico, que pone en relación las diferentes épocas por lejanas que estén, y, al mismo tiempo, logra diferenciar los matices, los diferentes grados de valor que poseen las categorías analizadas. Aprende que no hay una esencia sin fecha que da origen a la vida. Que la esencia de la esencia es la construcción pieza por pieza hecha por los hombres. Las categorías estudiadas adquieren un valor singular, particular, para nada monótono. Se develan sentidos, diferencias de valor, y, así, la historia no hablará más en términos universales. Se precisa de una historia multiplicadora de las verdades para la educación del hombre de la amplitud, de la multiplicidad. Esta mirada histórica ya no cree en la verdad. No la sustrae de las interpretaciones humanas. La empuja de su estatus impersonal.

5. Bibliografía

Fuentes primarias

NIETZSCHE, Friedrich (1978). Así habló Zaratustra (Traducción de Andrés Sánchez Pascual). Madrid: Alianza.

NIETZSCHE, Friedrich (1980). Sobre el porvenir de nuestras escuelas (Traducción de Carlos Manzano). Barcelona: Tusquets.

NIETZSCHE, Friedrich (1983). El anticristo; cómo se filosofa a martillazos (Traducción de Carlos Vergara). Madrid Edaf.

NIETZSCHE, Friedrich (1991). Ecce homo. Madrid: Alianza.

NIETZSCHE, Friedrich (1997). Más allá del bien y del mal (Traducción de Andrés Sánchez Pascual). Madrid: Alianza.

NIETZSCHE, Friedrich (1998). Genealogía de la moral. (Traducción de Andrés Sánchez Pascual e introducción de Joan Llinares). Valencia: Universitat de Valencia.

NIETZSCHE, Friedrich (2000). Schopenhauer como educador (Traducción de Jacobo Muñoz). Madrid: Biblioteca Nueva.

NIETZSCHE, Friedrich (2001). La gaya ciencia (Traducción de Pedro González Blanco). México: Editores Mexicanos Unidos.

NIETZSCHE, Friedrich (2003). Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida (Traducción de Germán Cano). Madrid: Biblioteca Nueva.

NIETZSCHE, Friedrich (2005a). El caminante y su sombra (Traductor no identificado). Madrid Edimat.

NIETZSCHE, Friedrich (2005b). Humano, demasiado humano (Traducción de Carlos Vergara). Madrid: Edaf.

Fuentes secundarias

CARRIZOSA, Diana. (2000). Nietzsche: La educación como formación del gusto. En: Revista Educación y Pedagogía, N° 26-27, pp. 23-36.

DE SANTIAGO, Luis. (2005). Arte e historia en F.Nietzsche: una estética de la historia. En: Contrastes: Revista Internacional de Filosofía, Vol. 10, pp. 99-118.

DELEUZE, Gilles (2008). Nietzsche y la filosofía (Traducción de Carmen Artal). Barcelona: Anagrama.

DELEUZE, Gilles, y Guattari, Félix (1994). Qué es la filosofía (Traducción de Thomas Kauf). Barcelona: Anagrama.

DESIATO, Massimo. (2000). La complicidad del cuerpo. En: Ideas y valores, # 114, pp. 65-82.

FOGEL, Gilvan. (2000). De la pequeña y la gran razón o al respecto del yo y del sí mismo (Traducción de Carlos E. Ortiz). En: El desierto crece. Centenario Nietzsche 1900-2000. Medellín: Universidad de Antioquia. ICETEX, Embajada alemana, pp. 82-89.

FOUCAULT, Michel (1992). Nietzsche, la genealogía, la historia (Traducción de José Vázquez Pérez). Valencia: Pre-textos.

GALLO, Luz Elena (2010). Los discursos de la Educación Física contemporánea. Bogotá: Kinesis.

GARCÍA, Carmen y CORREA, Andrés. (2010). Educación Corporal o el preludio del valor superior del cuerpo. Medellín: Universidad de Antioquia. Proyecto de investigación sin publicar.

JARA, José. (1998). Nietzsche, un pensador póstumo. El cuerpo como centro de gravedad. Barcelona: Anthropos.

LARROSA, Jorge. (1996). La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. España: Laertes.

LARROSA, Jorge. (1999). Erótica y hermenéutica, o el arte de amar el cuerpo de las palabras. En: Revista Educación y Pedagogía, Vol. 11, # 23-24, p. 17-27.

ROSS, Werner. (1994). Nietzsche. El águila angustiada. Una biografía. Barcelona: Paidos Testimonios.

RUNGE, Andrés Klaus (2001). Lecturas básicas sobre Antropología Pedagógica y teorías de la formación: curso de Antropología Pedagógica y formación integral. Medellín: Universidad de Antioquia.

SALCIDO, María. (2008). Nietzsche filólogo. Ambivalencias de una Grecia subterránea. Signos Filosóficos.

Consultado el 15 de Diciembre de 2010 http://148.206.53.230/revistasuam/signosfilosoficos/include/getdoc.php?id=574&article=405&mode=pdf
SONTAG, Susan. (2007). Contra la interpretación y otros ensayos (Traducción de Horacio Vázquez). Barcelona: Seix Barral.
TURNER, Bryan. (1989). El cuerpo y la sociedad: exploraciones en teoría social (Traducción de Eric Herrán Salvatti). México: Fondo de Cultura Económica.
Bibliografía recomendada
BETANCOURT, William. (2009). Nietzsche: filosofía y educación. En: Praxis filosófica (Universidad del Valle, Cali), N°. 28, enero-junio, pp. 23-54.
BOLLNOW, Otto. 2005. Principios metódicos de la antropología pedagógica (Traducción de Andrés Klaus Runge Peña). En: Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, N°. 42, pp. 77-80.
BOTERO, Darío. (1995). La voluntad de poder de Nietzsche. Bogotá: ECOE.
CRAGNOLINI, Mónica. (2000). La metáfora del caminante en Nietzsche. De Ulises al lector nómada de las múltiples máscaras. En: Ideas y valores. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, diciembre, N° 114, pp. 51-64.
DE LA ROCHA, Alfredo. (2000). El cuerpo como centro de interpretación. Una aproximación a la concepción nietzscheana. En: Universitas Philosophica, Vol. 17, #34-35. pp. 159-178.
DE LA ROCHA, Alfredo. (2001). La voluntad de poder en perspectiva fisiológica: la voluntad de creación como expresión de la salud. En: Universitas Philosophica, Vol. 18, # 37, p. 61-94.
DE SANTIAGO, Luís. (2000). El arte como función de la vida en Nietzsche. Consultado el 16 de enero de 2011 en: http://www.uma.es/contrastes/pdfs/005/Contrastes005-16.pdf
FACUNDO, Tomás. (2001). Formas artísticas y sociedad de masas. Elementos para una genealogía del gusto: el entresiglos XIX. Madrid: A. Machado Libros.
FAJARDO, Carlos. (2003). El gusto estético. En: Universitas Humanistica. Bogotá, Vol. 30, # 55, p.. 27-39.
FARINA, Cynthia. (2005). Arte, cuerpo y subjetividad: Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones. Consultado el 20 de octubre de 2010 en:
http://tede.ibict.br/tde_arquivos/1/TDE-2006-03-31T13:03:23Z-347/Publico/CynthiaFarina.pdf
GRANIER, Jean. (2001). Nietzsche. México: Presses Universitaires de France.
HANZA, Kathia. (2000). Distinciones en torno a la facultad de distinguir: el gusto en la obra intermedia de Nietzsche. En: Revista de Filosofía (Santiago de Chile), Vol. 55-56, p. 81-94.
JANZ, C. Paul. (1994). Friedrich Nietzsche: infancia y juventud. Madrid: Alianza Universidad.
MARCHÁN, Simón. (2008). La disolución de lo clásico en el relativismo del gusto. Consultado el 20 de febrero de 2010 en: http://revistas.ucm.es/ghi/02146452/articulos/ANHA0808120427A.pdf
MATEU, Alonso. (2007). Nietzsche como educador. El concepto de formación en el joven Nietzsche. Consultado el 8 de septiembre de 2010, de Dialnet: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Endoxa-20076D8B0B1F-CFBB-97E5-2719-2485F1C04BF4&dsID=nietzsche_como.pdf
PUELLES, Luis. (2000). Voluntad de crear. Nietzsche o el arte contra la estética. Consultado el 17 de enero de 2011en: http://www.uma.es/contrastes/pdfs/005/Contrastes005-18.pdf
QUINTANA, Laura (2008). Gusto y comunicabilidad en la estética de Kant. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.
RUNGE Andrés Klauss. (2007). Antropología pedagógica y formación integral. Curso de pregrado del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Medellín
VILANOU, Conrad. (2001). De la Paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica. Consultado el 20 de agosto de 2010 en: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37414210.pdf
ZAPATA, Rodrigo. (2006). La construcción social del cuerpo. Consultado el … de … de 2008 en: de Boletín de Antropología (Medellín, Departamento de Antropología, Universidad de Antioquia: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/557/55703713.pdf

ZULETA, Estanislao (1982). Sobre la lectura. Consultado el 15 de agosto de 2010 en: http://www.elabedul.net/Documentos/Zuleta_la_lectura.pdf
Imagen portada:http://habitaciondelvacio.blogspot.com/2010/05/facebook-y-nietzsche.html

La Educación Corporal en perspectiva pedagógica

Luz Elena Gallo Cadavid
Docente de la Universidad de Antioquia
Doctora en Educación, Universidad de Antioquia
Grupo de Investigación: Estudios en Educación Corporal

Carmen Emilia García Gutiérrez
Docente de la Universidad de Antioquia
Historiadora y Magíster en Educación y Desarrollo Humano
Grupo de Investigación: Estudios en Educación Corporal

Epílogo

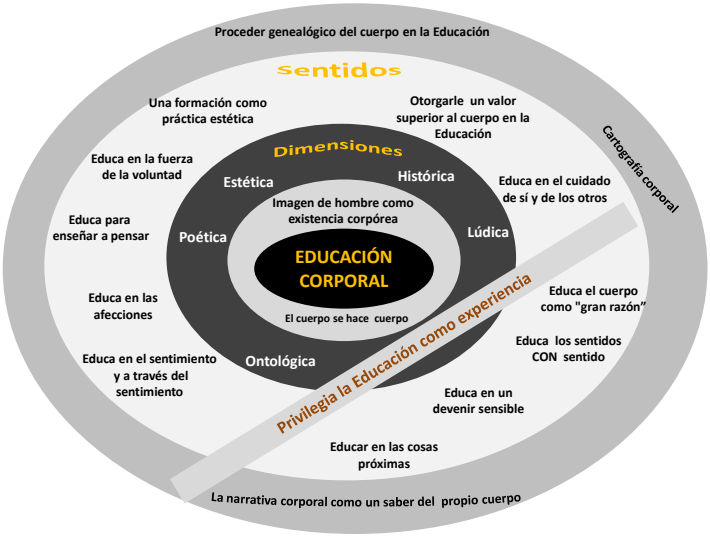
Ilustarción: René Magritte.
La Victoria, 1939

La vida de los filósofos, y la parte más externa de su obra, obedece a las leyes de sucesión ordinaria; pero sus nombres propios coexisten y resplandecen, ora como puntos luminosos, ora como los puntos cardinales de una capa o de un estrato que vuelven sin cesar hasta nosotros, como estrellas muertas cuya luz está más viva que nunca. La filosofía es devenir, y no historia; es coexistencia de planos, y no sucesión de sistemas.

Gilles Deleuze y Félix Guattari
¿Qué es la filosofía?

El interés de este acercamiento teórico a la Educación Corporal en perspectiva pedagógica, estimulados por autores como Schiller, Nietzsche, Foucault, Decroly y Rousseau, es bosquejar ideas en función de la necesidad que sentimos de algo que no tenemos, que nos hace falta, que no hay, que nos hace acercarnos cautelosos a lo que ya existe, para concebir un cierto pensamiento que satisfaga nuestra necesidad intelectual de dar respuestas a la relación cuerpo-educación en proceso de transformación pedagógica.

Así, la inquietud nos lleva a establecer unos componentes de la Educación Corporal: de *imagen de hombre* como existencia corpórea; de *dimensiones* poética, lúdica, ontológica, estética e histórica; de sentidos de la relación cuerpo-educación: la formación humana como práctica estética: otorgamiento de un valor superior al cuerpo; de la *educación* en el cuidado de sí y de los otros, en el cuerpo como "gran razón", en los sentidos CON sentido, en un devenir sensible, en las cosas próximas, en el sentimiento y por medio del sentimiento, en las afecciones, en enseñar a pensar en la fuerza de la voluntad; en las formas de saber del cuerpo como un proceder genealógico del cuerpo, la narrativa corporal y la cartografía corporal. Ver Figura:



Estos componentes de la Educación Corporal devienen como interpretación y se convierten en un esfuerzo por la argumentación misma. Quizás algunos de estos argumentos suenen disonantes, tal vez algunos de ellos deban seguir siendo pensados en detalle, pero

lo que sabemos es que se trata de ofrecer un argumento más, entre otros posibles, respecto a una forma de entender la relación cuerpo-educación. A su vez, sabemos que estamos en el lugar de la deconstrucción[73] de algunas formas de entender la educación del cuerpo que ha estado resguardada, reducida, protegida y simplificada bajo la imagen de la Educación Física. La deconstrucción se vuelca hacia la apertura, la exposición, la expansión, la irrupción, la perturbación; muestra que "las cosas -los textos, las instituciones, las tradiciones, las sociedades, las creencias, las prácticas de cualquier tipo- no tienen significados definibles ni estabilizan el significado de una cosa...Uno podría decir que la deconstrucción es romper cáscaras de nuez" (Derrida y Caputo, 2009, p. 44).

Con la Educación Corporal decimos que las ideas dominantes del cuerpo en la Educación no merecen su reproducción sino que más bien requieren de algo nuevo. Sabemos que este carácter de novedad es riesgoso y precisamente de eso está hecha la deconstrucción, de la tensión y la audacia; de una tracción entre lo preservado y lo novedoso. Ahora bien, sabemos, con Derrida (2003, p. 322), que la deconstrucción no es un método ni una doctrina; es algo que acontece emparentado con "lo pensado", en este caso, como reflexión y análisis de una obra, de un autor o de una idea; como diría Derrida, haciendo alusión a Merleau-Ponty, "*es un pensamiento del adentro*". Es así como la Educación Corporal está desarrollando algo que está potencialmente inscrito en los discursos de la Pedagogía y de la Filosofía, por lo cual vamos tras las ideas de cuerpo y educación en algunos pedagogos y filósofos para entender su procedencia, sus rupturas, sus modos de decir, sus insinuaciones y sus relaciones, porque nos ayudan a interpretar de otra manera la relación cuerpo-educación. A nosotros se nos hace necesario pensar el cuerpo en la Educación de una forma distinta a la Educación Física, que nos ha revelado un saber del cuerpo con escasa significación pedagógica[74], cuyas prácticas se centran en la corrección, la domesticación, la vigilancia, la normalización, la exclusión, la clasificación y la regulación, entre otras.

Cuando decimos que estamos en el lugar de la deconstrucción estamos expresando que los textos de Schiller, Nietzsche, Foucault, Decroly, y Rousseau nos dicen otras cosas a lo que siempre han dicho; nos permiten escuchar otras palabras, nos hacen pensar los textos de otro modo. En consecuencia, los textos de estos filósofos y pedagogos no son textos cerrados sobre sí mismos; por eso nuestros pensamientos, nuestras palabras, nuestras percepciones, nuestros modos de pensar la Educación Corporal en perspectiva pedagógica provienen, de algún modo, de esta matriz textual.

---

[73] Esta palabra aparece por primera vez en la filosofía francesa en 1955, introducida por G. Granel en su traducción del texto de Heidegger Contribución a la cuestión del ser. Sin embargo, la idea de la deconstrucción es parte de la reflexión filosófica de Jacques Derrida.

[74] Cf.: GALLO, Luz Elena (2010). Los discursos de la Educación Física contemporánea. Bogotá: Kinesis. PLANELLA, Jordi (2006). Cuerpo, cultura y educación. Bilbao: Desclée De Brouwer. PATETI, Yesenia. (2008). Educación y corporeidad. La despedagogización del cuerpo. Armenia: Kinesis

La Educación Corporal: imagen de hombre como existencia corpórea

A fuerza de querer explicitar una idea de cuerpo para la Educación Corporal, la Filosofía nos revela una imagen de hombre como existencia corpórea. Ahora podemos precisar el concepto de cuerpo desde la perspectiva de la Antropología Filosófica, lugar teórico que nos dice del cuerpo como "un sí mismo" o del hecho de la existencia corpórea del hombre, porque somos cuerpo, somos sujetos. Cuando hablamos del cuerpo estamos refiriéndonos a la persona, idea según la cual el hombre es una unidad de cuerpo y alma sin influjos reduccionistas. Ese hombre de razones y pasiones, que se muestra a veces más racional o más pasional, que responde en ocasiones según sus instintos naturales y que, algunas veces, guía sus acciones racionalmente.

Estamos ante una imagen de un ser humano ambiguo, incompleto, desarticulado, inacabado, "que necesita aprender a ser lo que es porque la biología no se lo ha resuelto" (Barrio, 1998, p. 31). Como el hombre no 'es' por el solo hecho de existir, entonces habrá de hacerse, de constituirse, de humanizarse. Tal como lo dicen Schiller y Nietzsche, el hombre está en la posibilidad de una humanización. De conformidad con los presupuestos de la Antropología Pedagógica, reconocemos que el cuerpo no es un nunca solo un organismo, sino que el cuerpo se hace cuerpo, deviene en-humano. Ponemos el acento en la unidad del hombre con su propio cuerpo, dejando a la sombra cualquier interpretación reduccionista o dualista, porque cuando hablamos del hombre como existencia corpórea estamos haciendo alusión a una antropología que interpreta al hombre sin dualismos reductivos, al hombre que se interpreta a sí mismo como unidad de razones y pasiones.

Cuando la Educación Corporal se pregunta cómo hablar de la existencia corporal sin encerrarse dentro de un discurso reduccionista, reconoce que el cuerpo es la presencia misma de la persona. El cuerpo piensa, elige, juzga, interpreta, crea valores, siente, imagina; por eso el pensamiento, el querer, el amar, el desear, el dolor, y todo aquello que 'me' pasa, acontece en el propio cuerpo. Incluso Schiller, Nietzsche, Foucault, Decroly y Rousseau consideran que cuerpo y alma no son dos realidades diversas, sino que expresan dos partes de un mismo todo, aquella que nombramos como la existencia corpórea del hombre. Estos autores designan al cuerpo con expresiones como persona, humanidad y sujeto. Pero hay aún algo más: podemos decir, con estos autores, que el cuerpo es un 'lugar' plural, que inserta al hombre al campo de la significación ontológica, estética, histórica, poética y lúdica; esto hace ver que el cuerpo se constituye para la Educación Corporal en una interfaz entre lo social y lo cultural así como entre la naturaleza y la cultura.

Dimensiones de la Educación Corporal

Por razones interpretativas hemos dilucidado unas dimensiones de la Educación Corporal: ontológica, estética, histórica, poética y lúdica, que, a nuestro entender, abren el campo de la interpretación a una pregunta por la cual iniciamos el estudio de autores como Schiller, Nietzsche, Foucault, Decroly y Rousseau: ¿cuando hablamos de Educación Corporal, de qué estamos hablando? Ahora bien, podemos decir que estas dimensiones constituyen parte

de un atrevimiento hermenéutico que no deja de ser incompleto y provisional, como resultado de un estudio que no abandona la pregunta.

En perspectiva pedagógica, la Educación Corporal tiene que ver con las dimensiones ontológica, estética, histórica, poética y lúdica, en tanto estamos pensando la Educación como experiencia. La experiencia es lo que nos pasa y lo que al pasarnos nos confiere sentido, la experiencia no es lo que te sucede, sino lo que haces con lo que te sucede. "La *ex-per-ientia* significa salir afuera y pasar a través" (Larrosa, 2003, p. 34) ¿Qué significan, por ahora, estas dimensiones? En primer lugar, la Educación Corporal es un marco de reflexión para pensar la formación humana ligada a una forma superior de humanización. ¿Cómo podemos pensar esto en Educación? A nuestro modo de ver, generando acontecimientos para que ocurran experiencias, lo que significa que en la 'clase' algo nos acontece, algo se apodera de nosotros, algo nos significa, algo nos interpela, algo nos pone a pensar y a sentir. Nosotros podemos ser transformados por esas experiencias. Esta es precisamente una forma de entender la **dimensión ontológica** como un saber del hombre sobre sí mismo, de un hombre que da forma a su vida.

En segundo lugar, la Educación Corporal pretende privilegiar la educación estética, lo cual no implica una filosofía del arte, ni una teoría de lo bello, sino la preocupación por las condiciones de sensibilidad que pasan por otras maneras de sentir, por una receptividad vinculante con uno, con el otro y con lo otro. Esta **dimensión estética** implica afección[75], agitación, atención, cuidado. La sensibilidad, en términos educativos, pasa por prácticas para el cuidado de sí, por los modos de percibir lo que nos afecta en términos de una razón-sensible, por aquello que es capaz de emanar el cuerpo para crear. Para que el arte tenga una perspectiva educativa, debe partir de la experiencia que nosotros mismos hacemos del cuerpo.

Por su parte, la **dimensión histórica** ilumina la procedencia, muestra al cuerpo tatuado por el tiempo. Si la historia oficial, al servicio del Estado y comunicada por medio de la educación, ha disimulado la procedencia para instalar una identidad lo más pura posible, el sentido histórico de la Educación Corporal revelará las discontinuidades y bajezas de los sucesos que constituyeron al cuerpo. Multiplicidad de valores, sucesos pequeños, cotidianos, personajes sin nombre, como datos excluidos, podrán ver la luz del presente y hablar de nuevo según una perspectiva que los concibe como palabra viva.

La **dimensión poética** de la Educación Corporal está constituida por el lenguaje del cuerpo poético[76]. El hecho de que yo tenga un cuerpo orgánico no significa que yo sea solo ese cuerpo; podemos decir que el cuerpo nunca es organismo porque tiene apertura a lo humano,

---

[75] La afección deriva de la palabra afecto, del latín afficere, que significa poner en cierto estado, affectare, dedicarse a algo.
[76] Cf.: LECOQ, Jacques (2003). El cuerpo poético (Traducción de Joaquín Hinojosa y María del Mar Navarro). Barcelona: Alba. BÁRCENA, Fernando y y otros (2003). El lenguaje del cuerpo, políticas y poéticas del cuerpo en educación. En: XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Consultado el 21 de marzo de 2007 en: http://ub.es/div5/site/documents.htm. GALLO, Luz Elena (2007). Apuntes hacia una educación corporal, más allá de la Educación Física. En: Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. Medellín: Funámbulos.

que el cuerpo se hace cuerpo. Este cuerpo poético nos remite a un cuerpo que deja de lado la sujeción de las regularidades orgánicas y se convierte, de algún modo, en novedad de sentido; esta es la dimensión simbólica del cuerpo. La Educación Corporal nos abre unas formas de pensar el cuerpo poético como educación de la sensibilidad, educación del gusto, educación en las prácticas de sí y educación sensorial. Estos lenguajes o formas expresivas del cuerpo en la Educación nos dicen de la posibilidad de hacer experiencia con el propio cuerpo, entendiéndolo como algo más que órgano.

En última instancia, la Educación Corporal apuesta por una **dimensión lúdica** que, como bien nos enseñan Schiller, Nietzsche y Decroly, es la posibilidad para que un acontecimiento tenga lugar: ¿qué significa esto? Si el acontecimiento tiene que ver con el sentido de alguna vivencia, entonces lo que nos pasa cuando jugamos, bailamos, nos reímos o nos embriagamos, tiene que ver con la posibilidad del desborde de sentimientos creativos. El estado lúdico es ambiguo y polisémico porque abarca distintos sentimientos de excitación, plenitud, liberación, encantamiento y potenciación, del siempre más, de sentir confusión, olvido, angustia, emoción. No en vano Schiller, Nietzsche y Decroly se valen de la figura del juego para entender la relación del hombre con el mundo y porque en él se puede ver la actividad humana como verdaderamente "libre". La dimensión lúdica nos habla de algo que no se deja conducir por una finalidad ni por una meta; es, más bien, un estar atentos a la vivencia para que acontezca el *juego del crear*, porque jugar significa también transformar y transformarse, crear y crearse. Dionisio es un *Deus ludens*, es el dios que juega, el dios que juega con sus máscaras y la máscara es el rostro del devenir. El juego es ante todo una experiencia corporal y es una forma como nosotros nos encontramos ante las cosas, como nos metamorfoseamos, nos dislocamos, nos contradecimos, aspectos que estimulan la estética de nuestra propia existencia.

Sentidos de la Educación Corporal en perspectiva pedagógica

Una hermenéutica de la explicación y de la comprensión inspirada en los textos de Schiller, Nietzsche, Foucault, Decroly, y Rousseau da lugar a un arco interpretativo de la Educación Corporal como un conjunto de sentidos entrelazados que componen este esfuerzo hermenéutico. Identificamos unos sentidos para la Educación Corporal: pensar la formación humana como práctica estética, otorgarle un valor superior al cuerpo en la Educación, la educación en el cuidado de sí y de los otros, en el cuerpo como "gran razón", en los sentidos CON sentido, en un devenir sensible, en las cosas próximas, en el sentimiento y por medio del sentimiento, en las afecciones, en enseñar a pensar en la fuerza de la voluntad.

Siguiendo a Deleuze, siempre que hablamos de sentido, hablamos de una dirección, de una orientación, de aquello que reparte el sentido en direcciones. No consideramos que se pueda instaurar un sentido único para la Educación Corporal; preferimos el despliegue de su dirección, que anuncia el sentido de conformidad con diferentes manifestaciones. Ahora bien, los sentidos aquí hablan de predicados puramente potenciales, son devenires; por ello no han de ser entendidos como modelos-copias, de una forma muy nietzscheana

y foucaultiana, es más bien un proceder genealógico: el sentido se abre cada vez que pensamos-desde la Educación Corporal, cada vez que nos preguntamos por la designación, la manifestación y la significación[77] de la Educación Corporal.

A nuestro modo de ver, dichos sentidos tienen una orientación (trans)-formativa, se orientan hacia una imagen de hombre inacabado y no fijado definitivamente, de un hombre que está en vías de humanización, de un hombre en devenir, que se hace. En la idea de Foucault es un ser que se ocupa de sí, que cuida de sí porque tiene capacidad de perfectibilidad, subjetivación, de 'hacerse', representarse y renovarse, siempre llegando pero no acabando nunca de llegar, puro devenir, pues nunca llega a ser de una manera acabada. Así, los sentidos se reparten en significaciones; en principio hay que pensar que la Educación Corporal se nos revela en perspectiva pedagógica.

En Schiller, Nietzsche, Foucault, Decroly y Rousseau hemos expresado que el hombre es un ser haciéndose, en devenir, un ser histórico, aprendiendo siempre y constituyéndose en ese aprendizaje como inacabado. Con estos autores no sólo captamos la novedad de su pensamiento, sino que también nos ayudan a devenir a nuevas creaciones conceptuales, y la creación de los sentidos que le otorgamos a la Educación Corporal procede de un movimiento del pensamiento. Hemos seguido los rastros de los autores no con el fin de inmovilizar o repetir sus conceptos o sus pensamientos, sino para pensar sus secuelas en movimiento, para generar una producción de sentidos. Con Foucault hemos aprendido que producir sentido es producir formas de ver y decir, demarcar, liberar, estipular y problematizar.

Nos movemos en una dimensión del sentido que es comprensible en sí mismo como unidad de significación; así, los sentidos que le otorgamos a la Educación Corporal guían su interpretación en perspectiva pedagógica, que es donde más claramente se hace perceptible el interés por la relación cuerpo-educación. Insinuamos una traspolación del devenir del ser humano como un ser en (trans)-formación (*bildung*), de ese hombre que no es por naturaleza lo que debe ser y que por eso necesita de la educación. El hecho de que el ser humano es un ser que no está acabado: es un ser desvalido, necesitado y expuesto; es, a su vez, un ser carente y consciente de esa carencia, y tiene la fuerza que lo empuja hacia un continuo incesante de hacerse y, aunque no hay punto de llegada, formarse es darse forma una y otra vez. Si entendemos la Educación como experiencia, estamos también alejados de un modelo de hombre que señala la idea de ser humano que se debe formar, de aquel hombre que se hace a partir de los presupuestos de una educación normatizada y positiva. A nuestro modo de ver, esta educación afirmativa[78] no da lugar a la experiencia porque es una educación que se fundamenta en la repetición y no en la diferencia; es reproductora de positividades y modelos, de ideas prefijadas de hombre; su imperio es la normalidad, el argumento de lo

[77] Deleuze, en la *Lógica del sentido*, anuncia tres dimensiones del sentido: designación, manifestación y significación, que han de entenderse como estrategias humanas para abordar la cuestión del sentido, admitiendo que no lo agotan en absoluto, justamente porque es devenir.

[78] Cf.: BENNER, Dietrich (1998, pp. 76ss). La Pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis (Traducción de Manuel Canet). Barcelona: Pomares-Corredor.

cierto, que rinde la singularidad a lo idéntico: las mismas temáticas, los mismos procedimientos y las mismas preguntas. Nos declararnos inconformes con este argumento de la educación, porque nos persuade más la educación no-afirmativa o, como nos dice Rousseau, una educaciónnegativa, aquella educación con la que no se busca el adoctrinamiento frente a formas preexistentes, sino que incita a la apertura de horizontes —de experiencias—. Esta idea de educación-negativa, en términos de Rousseau, nos lleva a pensar en una educación bajo la figura del acontecimiento, que hace de la educación una experiencia única, inédita, que nos cambia.

Es una educación que se interesa por las ideas de *incompletud* y por lo inesperado. Interesa lo que nos pasa, ese acontecimiento que ocurre en un cierto ahora que pasa también por la fragilidad humana, la equivocación, el dolor, el fracaso, la duda y la incertidumbre. Nos dice Skliar (2005, p. 34), que "el acontecimiento no puede formularse como imperativo en el sentido de que hay que producir el acontecimiento porque en eso consiste, porque en ello está lo 'nuevo', lo 'progresista', lo que está 'mejor', lo que 'debe ser'. El acontecimiento es una dimensión más bien relacionada con el pensamiento, pero no con cualquier pensamiento, sino con un pensamiento de lo impensable". Una educación del acontecimiento nos pone en el lugar de lo inesperado, lo sorpresivo, lo imprevisible: nos abre hacia el por-venir. Ahora bien, cuando decimos que le otorgamos unos sentidos a la Educación Corporal en perspectiva pedagógica, queremos dejar claro que los sentidos no están dados ni están dando lugar a un "deber ser" de la Educación Corporal. El sentido es algo que puede suceder, es algo por venir, lo cual nos lleva a plantear que son incitaciones para pensar, son insinuaciones que pueden venir a partir de pensar la educación como experiencia. Sentimos proximidad con la idea de educación como experiencia en tanto permite que algo nos pase, algo que implica reflexividad y transformación; en palabras de Foucault: son esas prácticas pedagógicas las que transforman los seres humanos en sujetos; de ahí la idea de Larrosa de que la experiencia supone también que algo pase desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene a mí, que algo me deviene.

Los sentidos de la Educación Corporal favorecen condiciones de posibilidad en términos pedagógicos para que el sujeto pueda darse forma a sí mismo, en tanto somos en devenir, estamos empujados por la voluntad de ocuparnos de nosotros mismos. Pensar la educación como experiencia nos lleva al plano del aprendizaje de una experiencia existencial; es una "educación que nos da a pensar y a través de cuyo impacto hacemos una determinada experiencia de concernimiento personal" (Bárcena, 2002, p. 40). De hecho, la educación se piensa acá como condición de posibilidad para intentar ser más allá de lo que somos; este es el estallido de los sentidos.

Formas de saber del cuerpo: un proceder genealógico del cuerpo, la narrativa corporal y la cartografía corporal

El **proceder genealógico** es clave para el devenir-activo que requiere la Educación Corporal. Este proceder genealógico tiene como atributos peculiares la identificación de las herencias de ciertas maneras de ser, en documentos y prácticas acontecidas; ve el pasado como una invención del poder; descifra una escritura borrosa; piensa el presente desde la óptica de la alteridad y el asombro; interroga el sentido de lo que nosotros hemos llegado a ser; sabe que el devenir de la humanidad es una serie de interpretaciones; localiza la singularidad de los acontecimientos en donde menos se lo espera; desenmascara a la historia oficial: la de los grandes acontecimientos e ideales, y se opone a la búsqueda del origen (esto es, buscar lo que ya existía y, además, creer que allí está la verdad) e insiste en las meticulosidades y azares de los comienzos; muestra que no hay continuidades en las relaciones sino luchas, dominación, subordinación; es un trabajo de creación laborioso y prolongado (Marín, 2006, p. 58). Estos atributos del proceder genealógico desencadenan procederes que tienen que ver con el concepto de sentido y de valor, en dirección hacia una realización de la crítica y que nos sitúa nuevamente en el lugar del devenir-activo. El concepto de valor es el punto de vista de las apreciaciones que hacemos de las cosas y la valoración de lo que da origen a esas apreciaciones. En este ejercicio establecemos una distancia con el origen de las cosas y podemos hacer una crítica, en el sentido positivo de convertirla en creación, que pasa menos por una reacción y más por una acción, es decir, es una expresión activa.

Para la Educación Corporal, la perspectiva autobiográfica narrativa se convierte en una forma de saber de la experiencia. **La narrativa** que aquí denominamos corporal permite construir tramas de sentido de nuestras biografías o los sentidos de la vida biográfica. Sabemos que el cuerpo testimonia de sí mismo y que es testigo de lo que le pasa; por ello, exploramos la experiencia mediante el relato y, por medio de esos modos de ver y decir, rastreamos cómo las experiencias generan efectos de sentido, efectos procedentes de una temporalidad que no está alineada en el orden de la causalidad, sino en la temporalidad humana; "vivimos corporalmente el tiempo y, puesto que el tiempo humano es histórico, nuestra biografía es, también, la de una experiencia corporal. Cada elección y cada decisión poseen una densidad carnal indiscutible, que se apoya en nuestra estructura biológica, pero que la supera al mismo tiempo" (Bárcena y otros 2003, p. 3). Con Foucault sabemos del saber que producen las prácticas de sí, aquellas que se ocupan de exponer y problematizar el modo de ver, percibir y nombrar las cosas, y de las formas de subjetivación. De este modo, las tecnologías del yo se refieren a prácticas de formación y transformación del sujeto, y son formas de saber del sentido de la experiencia. En el saber de la experiencia se conjugan los modos de expresión de lo sensible y lo decible, y se comprenden tanto las percepciones del sujeto, respecto a lo que le pasa, como la disposición a saber de sí mismo, como sujeto de la experiencia o un saber del propio cuerpo.

Para saber de la experiencia se nos exige un acontecimiento, el que nos pase algo. El lugar de la experiencia soy yo, mi cuerpo, y para saber de aquello que me pasa como fuente de sentido, Larrosa (2006, p.45) nos propone tres principios: la reflexividad, la subjetividad y la transformación, principios que hemos seguido también en las lecturas de Nietzsche y Foucault. Al mismo tiempo, la experiencia supone que algo pasa del acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo de-viene, pero ¿quién es el sujeto de la experiencia? Es un sujeto en potencia, abierto, vulnerable, sensible, expuesto, que se deja decir, afectar, que se detiene a pensar, a mirar, a escuchar, que se demora en el detalle, que suspende la opinión, suspende el automatismo, cultiva la atención, la escucha, la reflexión y la delicadeza, abre los ojos y los oídos. Y, sobre todo, da sentido a lo que somos y a lo que nos pasa.

La narrativa pasa entonces por un *logos* que está encarnado; siguiendo a Nietzsche, es un retorno al cuerpo desde la palabra y el lenguaje, pues la palabra es solo una forma del cuerpo. Como para la Educación Corporal no hay primacía de una facultad sobre otra, el pensamiento, la razón y la palabra exponen al cuerpo, dicen del cuerpo precisamente porque la palabra lleva adherido lo intelectivo y lo sensible. La palabra es algo así como lo otro del cuerpo que hace cuerpo. Por medio de la narrativa, el logos se constituye como cuerpo y tenemos la impresión de que la Educación Corporal contempla un retorno al cuerpo y con ello exaltamos sus lenguajes, o, dicho de otro modo, le damos la palabra al cuerpo y queremos escucharlo mediante sus trazos narrativos porque el cuerpo es el que toma la palabra.

La cartografía corporal

Con Nietzsche y Foucault se nos insinúa un saber del cuerpo bajo la idea de **cartografía**[79]. Esta manera de conocer no responde a ningún modelo, no reproduce, ni representa, no repite, evidencia modos de existencia para dar visibilidad a los rastros de acontecimientos. La cartografía es una práctica de experimentación que permite presentar el problema del cuerpo en multiplicidad de sentidos, mapear el cuerpo no tiene que ver con leer, ordenar o representar, sino con recapturar e inventar a la vez, con atravesar el problema. Es ir tras lo que no se hace evidente, para nosotros, es ir tras los rastros del cuerpo en la Educación.

Con la Educación Corporal, algunas ideas del cuerpo-educado comienzan a desmoronarse, y modificarse. Se amplían sus límites, se activan otros modos de relación, otras formas de percepción y de recepción, pero también y, sobre todo, de invención y de expresión que pueden implicar nuevas configuraciones. Esta forma de conocer la podemos hacer creando relaciones, dando forma y trazando líneas que muestran el movimiento, y así trazamos

[79] Cf.: FARINA, Cynthia (2005). Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Consultado el 11 de noviembre de 2010 en: http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0922105-105743//TESIS_CYNTHIA_FARINA.pdf. ROLNIK, Suely (1989). Cartografia sentimental. Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Liberdade. KASTRUP Virgínia (2007). A invençâo de si e do mundo. Belo Horizonte: autêntica. DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. (2000). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-Textos.

una especie de mapa o cartografía. Una cartografía es un proceso de composición que se hace pensando en esos rastros, en esos movimientos, en esas relaciones que se han provocado, reflexiona sobre las palabras, los conceptos, las imágenes, las cosas, los lugares, los cuales producen un determinado trazado. Finalmente, este modo de saber del cuerpo se preocupa por el presente y por nuestra relación con él, de manera que logremos estar presentes en el presente con otro (s) modo (s) de decir del cuerpo en perspectiva pedagógica.

Bibliografía

BÁRCENA, Fernando (2002). El aprendizaje del comienzo. Variaciones sobre la educación, la creación y el acontecimiento. En: Educación y Educadores, Universidad de la Sabana, Bogotá, año/vol. 5, pp. 39-61.

BÁRCENA, Fernando y otros (2003). El lenguaje del cuerpo, políticas y poéticas del cuerpo en educación. En: XXII Seminario Interuniversitario de teoría de la educación. Consultado el 21 de marzo de 2007 en: http://ub.es/div5/site/documents.htm

BARRIO, José María (1998). Elementos de Antropología Pedagógica. Madrid: Ediciones Rialp.

BENNER, Dietrich (1998). La Pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis (Traducción de Manuel Canet). Barcelona: Pomares-Corredor.

DELEUZE, Gilles (1995). Lógica del sentido (Traducción de Miguel Morey). Barcelona: Paidós

DERRIDA, Jacques (2003). Papel máquina. La cinta de máquina de escribir y otras respuestas. Madrid: Trotta.

DERRIDA, Jacques y CAPUTO, John (2009). La deconstrucción en una cáscara de nuez. Buenos Aires: Prometeo.

GALLO, Luz Elena (2007). Apuntes hacia una Educación Corporal, más allá de la Educación Física. En: Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. Medellín: Funámbulos.

GALLO, Luz Elena (2010). Los discursos de la Educación Física contemporánea. Bogotá: Kinesis.

GEVAERT, Joseph (1976). El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica (Traducción de Alfonso Ortiz). Salamanca: Sígueme.

LARROSA, Jorge (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica

LARROSA, Jorge (2006). ¿Y tú qué piensas? En: Separata Educación y Pedagogía, vol. 18, No. 46.

LECOQ, Jacques (2003). El cuerpo poético (Traducción de Joaquín Hinojosa y María del Mar Navarro). Barcelona: Alba.

MAGRITTE, René. "La Victoria", 1939. Consultado el 22 de febrero de 2011 en: http://creatividadnatural.blogspot.com/search/label/biografias

MARÍN, Sigifredo E. (2006). Ser de transformaciones. Arte y cuerpo en Nietzsche. En: Antonio Castilla Cerezo (editor). Nietzsche o el espíritu de la ligereza. México: Plaza y Valdés, pp. 53-88.

SKLIAR, Carlos (2005). La Educación (qué es) del otro. En: Separata Educación y Pedagogía. Vol. 17, No. 42.

En este libro estamos presentado un tema de estudio: la Educación Corporal. Tratamos de leer a Friedrich Schiller, Federico Nietzsche, Michel Foucault, Ovide Decroly y Jean-Jacques Rousseau, a la luz de las ideas de cuerpo y educación, con el interés de abrir horizontes de interpretación para un escenario académico necesitado de una (otra) significación.

La sensibilidad, el valor superior del cuerpo, el cuidado de sí, lo sensorial, la formación, la transformación del gusto nos acerca en este libro, a un sentido de la Educación Corporal en perspectiva pedagógica. En perspectiva pedagógica, la Educación Corporal tiene que ver con las dimensiones ontológica, estética, histórica, poética y lúdica, en tanto estamos pensando la educación como experiencia. La dimensión ontológica como un saber del hombre sobre sí mismo, de un hombre que da forma a su vida; la dimensión estética implica modos de percibir lo que nos afecta en términos de una razón-sensible, por aquello que es capaz de emanar el cuerpo para crear; la dimensión histórica ilumina la procedencia, muestra al cuerpo tatuado por el tiempo, revela las discontinuidades y bajezas de los sucesos que constituyen al cuerpo; la dimensión poética constituida por el lenguaje del cuerpo donde el cuerpo se hace cuerpo en la educación de la sensibilidad; la dimensión lúdica es la posibilidad para que un acontecimiento tenga lugar, que lo que nos pasa cuando jugamos, bailamos, nos reímos o nos embriagamos, tiene que ver con la posibilidad de desborde de sentimientos creativos.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Funámbulos Editores

9 789588 709499